

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Por Caminhos Africanos. Educação Intercultural no 1.º Ciclo do Ensino
Básico*

Marta Filipa Gonçalves Morgado

Coimbra, 2019

Agradecimentos

O meu agradecimento a todos os que de uma forma direta ou indireta contribuíram para o desfecho deste relatório final.

À Escola Superior de Educação de Coimbra e à Associação de Estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra, por me ter recebido e ajudado a chegar mais longe no meu sonho profissional.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, pelos conhecimentos que me transmitiu e por toda a ajuda e acompanhamento durante esta fase, contribuindo para o meu crescimento como futura profissional e como pessoa.

À Professora Cooperante Helena Arcanjo, pela disponibilidade, aconselhamento e compreensão e às crianças com quem tive o privilégio de brincar, trabalhar e, sobretudo, de aprender.

À minha Professora de 1.º ciclo, Anabela Neves, com quem tive o gosto de me cruzar, uma vez mais, durante a minha prática educativa, desta vez como “colegas” de trabalho, e que me deixou o bichinho do ensino durante os meus primeiros três anos de escolaridade.

Aos meus colegas em geral e, em particular, às minhas colegas de estágio, Beatriz e Inês, pela amizade construída, por tudo o que vivenciámos e aprendemos juntas. A vossa ajuda foi imprescindível no decurso deste relatório final.

À minha família, a quem dedico este trabalho, pelo encorajamento, pelos conselhos, pela paciência e por acreditarem em mim nesta fase tão importante da minha vida.

A todos, muito obrigada!

“O mundo é assim, ao mesmo tempo global e vários, uno e múltiplo, centrípeto e centrífugo, igual e diferente, uniforme e multiforme.”

(Patrício, 2002, p. 19)

Por Caminhos Africanos. Educação Intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: O presente relatório final dá conta de um estudo, no âmbito da educação intercultural, desenvolvido com uma turma de 4.º ano de escolaridade.

Vivemos num mundo colorido, onde cada vez mais as relações são complexas e a diversidade cultural é um fenómeno global. Até que ponto crianças entre os 8 e 10 anos têm noção desta realidade? E como será que a interpretam?

A pergunta de partida, “Como promover práticas interculturais, com crianças do 4º ano de escolaridade, através de narração de histórias?”, procura compreender melhor como a escola, neste nível de ensino, e a ação do(a) professor(a), podem contribuir para desconstruir preconceitos e assim estabelecer pontes para um diálogo intercultural. Definiram-se como objetivos específicos: identificar, no grupo de crianças, os conhecimentos e opiniões que possuem acerca da(s) cultura(s) dos países Africanos; conhecer as diversas características da(s) cultura(s) dos países a partir da narração de diversas histórias; promover o diálogo intercultural, a partir de aprendizagens ativas e verificar o contributo da sequência didática para o desenvolvimento do conhecimento e respeito por outras culturas;

Enquadrado no paradigma da investigação qualitativa adotou-se como estratégia de investigação, a investigação-ação, institucionalmente pré-definida para estes relatórios finais, com recurso a notas de campo e ao grupo focal como técnicas de recolha de dados. Após a conclusão da sequência didática, realizaram-se grupos focais cujos dados foram sujeitos a análise de conteúdo. Num primeiro momento, realizou-se um diálogo inicial com o intuito de perceber os conhecimentos e estereótipos que as crianças possuíam sobre a sua cultura, a diversidade existente no mundo e as características que conhecem das diversas culturas africanas, procurando, aprofundar o conhecimento da educação intercultural. Em face da recolha de informação que funcionou como avaliação diagnóstica, planificou-se e executou-se uma sequência didática que teve por base a narração de histórias, compaginadas com propostas de atividades que passaram por momentos de análise literária, pesquisas realizadas com os(as) encarregados(as) de educação, visitas de estudo, atividades ao ar livre e recolha de testemunhos pessoais.

A realização desta investigação permite afirmar que o conhecimento e a interação com diferentes realidades ajudam as crianças a refletir sobre a importância e a valorizar o convívio com o(s)/a(s) outro(s)/a(s). Alargar conhecimentos numa perspetiva reflexiva, colaborativa e interpessoal, desbravou caminhos de valorização, interação e de aprendizagem interculturais não só junto destas crianças, mas também junto dos(as) docentes (e não docentes) que de certa maneira participaram e interagiram na investigação.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Interculturalidade; Multiculturalismo; Literatura Infantil; Educação Intercultural.

African Ways. Intercultural Education in first cycle of Basic Education

Abstract: This final report describes and recounts the work carried out within the framework of educational practices of interculturality, in a class of fourth grade, analyzing the view of children about these practices.

We lived in a colored world, where the relationships are increasingly, and complex and cultural diversity is a global phenomenon. To what extent children between 8 and 10 years have notion of this reality? And how they will interpret it?

The starting question to the present investigation “How to promote intercultural practices, in the fourth grade, through storytelling?” seeks to understand, better, how the school at this level of education and the teacher's action can contribute to deconstructing prejudices and thus establishing bridges for intercultural dialogue. It was established the follow specific objectives: the identification of the knowledge and opinions that the group of children have about the culture(s) of the African countries; the knowledge of the diverse characteristics of the culture(s) of the countries from the narration of several histories; the development of the promotion of intercultural dialogue, based on active learning and the verification of the contribution of the didactic sequence to the development of knowledge and respect for other cultures;

Within the paradigm of qualitative research, the research-action, institutionally predefined for these final reports, was adopted as a research strategy, using field notes and the focus group as data techniques. After the conclusion of the didactic sequence, focus groups were performed, whose data were subjected to content analysis. Initially, a dialogue was held in order to understand the knowledge and stereotypes that children had about their culture, the diversity of the world and the characteristics they know of the different african cultures, seeking to deepen the knowledge of intercultural education. Due to the collection of information that worked as a diagnostic evaluation, a didactic sequence was planned and executed based on the narration of stories combined with proposals for activities, which went through moments of literary analysis, research carried out with those in charge of education, study visits, outdoor activities and the collection of personal testimonies.

The realization of this research allows us to affirm that knowledge and interaction with different realities help the children to reflect on the importance and to value the conviviality with the other person(s). To widen knowledge in a reflective, collaborative and interpersonal perspective, it has developed paths of intercultural appreciation, interaction and learning not only with these children, but also with the teachers (and non-teachers staff) who in a certain way participated and interacted in the research.

Keywords: Cultural Diversity; Interculturality; Multiculturalism; Intercultural Education; Children's literature

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- TEXTO E CONTEXTO	5
CAPÍTULO 1 - DO SISTEMA EDUCATIVO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	7
<i>O sistema educativo- da Lei de Bases à formação de professores(as)</i>	7
<i>A «multiculturalidade» e «interculturalidade», clarificação dos conceitos</i>	11
<i>A educação intercultural</i>	13
<i>A literatura multi/intercultural</i>	15
CAPÍTULO 2- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA	17
<i>Do agrupamento à sala de aula</i>	17
<i>O grupo de estágio (destinatários/as)</i>	20
PARTE II ESTUDO EMPÍRICO	23
CAPÍTULO 3- ASPETOS METODOLÓGICOS	25
CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA	31
<i>Avaliação diagnóstica</i>	31
<i>A implementação da sequência didática</i>	34
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
APÊNDICES	61

Tabelas

Tabela 1 Dados do diálogo inicial.....	32
Tabela 2 Recorte da Dimensão Cultura Ocidental	42
Tabela 3 Recorte Dimensão Outras Culturas	43
Tabela 4 Recorte dimensão Culturas Africanas	44
Tabela 5 Tabela de avaliação das ilustrações.....	1

Figuras

Figura 1 Exemplo do recorte vertical efetuado. Fonte Própria	30
Figura 2 Chuva de ideias para o "ABC da Cultura"	36
Figura 3 Atividade de expressão plástica.....	38
Figura 4 Painel dos Sentimentos	38
Figura 5 Momento musical com instrumentos tipicamente africanos	40

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PNL- Plano Nacional de Leitura

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EB1/2/3- Escola Básica 1/2/3

A.T.L- Atividades de Tempos Livre

CAF- Componente de Apoio à Família

CASP AE- Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da escola Nº10

AEC's- Atividades Extra-curriculares

EE- Encarregado(s) de Educação

PSP- Polícia de Segurança Pública

ASE- Ação Social Escolar

PAT- Plano de Atividades da Turma

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEI- Plano Educativo Individual

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Chegando ao fim de uma das escalas desta longa viagem, em busca da realização de um sonho, foi *Por Caminhos Africanos* que encontrei, não só o tema para este relatório final, mas também a percepção do quão importante é a educação intercultural e as dificuldades existentes para o seu desenvolvimento em contexto escolar. Sabemos que as crianças de hoje têm acesso às mais diversas informações e acontecimentos internacionais, mas até que ponto é que estas informações têm impacto nas suas vidas? Compreendem elas o porquê de certos comportamentos? A razão para as pessoas possuírem diferentes culturas, diversas das suas? Estarão preparadas e estamos a prepará-las para saberem lidar com a diferença e a diversidade cultural?

Apesar de os programas escolares apresentarem alguns conteúdos que abordam a diversidade cultural, estes não são suficientes para colmatar dificuldades que possam surgir, não desenvolvendo plenamente a consciência crítica sobre o mundo e a reflexão sobre a problemática da diversidade cultural.

Aliada à pertinência desta problemática, e por forma a encontrar uma metodologia interdisciplinar que contribua para o desenvolvimento de práticas interculturais, delineou-se a pergunta de partida: “Como promover práticas interculturais, com crianças do 4º ano de escolaridade, através de narração de histórias?”

Tendo em atenção a questão de partida e a estrutura do relatório final, reconhecem-se quatro objetivos específicos: identificar, no grupo de crianças, os conhecimentos e opiniões que possuem acerca da(s) cultura(s) dos países africanos; conhecer as diversas características da(s) cultura(s) dos países africanos a partir da narração de diversas histórias; promover o diálogo intercultural, a partir de aprendizagens ativas e verificar o impacto da sequência didática na contribuição para a estimulação do conhecimento e respeito por outras culturas. Importa destacar que a investigação realizada se debruçou na potencialidade da promoção da educação intercultural através de obras literárias, centradas nas diferentes culturas africanas, recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, seguidas de uma sequência didática realizada com 20 crianças do 4.º ano de escolaridade. Existem metodologias capazes de proporcionar uma ação mais profícua e

consequente na medida em que se centram na reflexão crítica e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias (Coutinho *et al*, 2009).

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira centra-se nas questões da educação intercultural e do contexto em que se realizou o estudo, enquanto a segunda se reporta ao estudo empírico. A primeira parte, composta por dois capítulos, apresenta no Capítulo 1, a revisão de literatura e no segundo, a caracterização da instituição e do grupo de crianças que acolheram o estágio. A segunda parte encontra-se dividida em três capítulos, sendo que inicialmente é apresentada a metodologia utilizada e o desenvolvimento do processo de investigação, seguido da apresentação da sequência didática e, por fim, a análise dos dados recolhidos por via dos grupos focais.

Nas considerações finais realiza-se um balanço geral da investigação, uma reflexão sobre todo o percurso, das aprendizagens adquiridas e a utilidade da vivência da investigação-ação no estágio do 1.º ciclo do ensino básico, e de que forma esta contribuiu para a formação pessoal, científica e, sobretudo, pedagógica da investigadora estagiária.

Tal como Patrício (2002, p.19) escreveu, “o mundo é assim, ao mesmo tempo global e vário, uno e múltiplo, centrípeto e centrífugo, igual e diferente, uniforme e multiforme.”, este relatório final apresenta uma viagem por este mundo, iniciada a partir do continente africano, fazendo escala pelos diversos valores, pensamentos, interações e aprendizagens.

PARTE I- TEXTO E CONTEXTO

PARTE I - TEXTO E CONTEXTO

CAPÍTULO 1 - DO SISTEMA EDUCATIVO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Na primeira parte deste relatório contextualiza-se e referem-se aspetos relevantes sobre a problemática em estudo, assim como a reflexão sobre a sua aplicação em contexto de sala de aula. Inicialmente ensaia-se uma visão geral de todo o sistema educativo, com especial atenção ao 1.º ciclo, em geral, e ao 4.º ano de escolaridade, em particular. A análise incide na organização do 1.º ciclo, discutindo em que medida o 4.º ano se relaciona na investigação relativa à diversidade cultural, enquadrando assim a educação e literatura intercultural.

O sistema educativo- da Lei de Bases à formação de professores(as)

Nos termos da Constituição da República Portuguesa, um sistema educativo é uma organização estruturada e governada, tendo como finalidade proporcionar a todos os cidadãos a educação a que têm direito (Pires, 1987). De acordo com a Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo encontra-se estruturado em cinco etapas. Inicia-se na educação pré-escolar, que engloba os 3 aos 6 anos de idade, sendo este de frequência facultativa. Segue-se o ensino básico, que compreende o 1.º ciclo com quatro anos de escolaridade (1.º ao 4.º ano), encontrando-se organizado em regime de monodocência; o 2.º ciclo, com dois anos de escolaridade (5.º e 6.º ano) que se organiza por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor(a) por área e o 3.º ciclo, com uma duração de três anos (7.º ao 9º ano), com uma organização segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, desenvolvendo-se em regime de um(a) professor(a) por disciplina ou grupo de disciplinas. Segue-se o ensino secundário, organizado em três anos (10.º ao 12.º ano) e compreende cursos científico-humanísticos, cursos do ensino artístico especializado e cursos profissionais. Por fim, existe o ensino pós-secundário não superior, compreendido pelos cursos de especialização tecnológica

e o ensino superior, que se encontra estruturado, em dois subsistemas, o universitário e o politécnico (Conselho Nacional de Educação, 2017). Neste é conferido por ambos o primeiro grau (licenciatura), o grau de Mestrado e Doutoramento, de acordo com os princípios do Processo de Bolonha, já oficializado pelo Decreto-Lei n.º 65/18, de 16 de julho (2018).

Conforme já referido anteriormente a atual Lei de Bases do Sistema Educativo, é o referencial normativo das políticas educativas, em vigor. Aprovada em 1986, a LBSE, sofreu três vezes nos 30 anos de vigência, alterações – 1997 (Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, 1997), 2005 (Lei n.º 49/05 de 30 de agosto, 2005) e 2009 (Lei n.º 85/09 de 27 de agosto, 2009). Em 2005 as alterações efetuadas disseram respeito, entre outras, à formação de educadores(as) e professores(as), aspetos que serão objeto de análise a seguir.

Tendo em consideração algumas intervenções e mudanças ao longo dos anos, foi com o Processo de Bolonha que profundas alterações aos cursos de formação inicial de professores(as) foram introduzidas (Conselho Nacional de Educação, 2017). Neste seguimento, o Decreto-Lei nº 43/07 de 22 de fevereiro (2007) aprova a separação entre a formação de 1.º ciclo (licenciatura), sem especialização, com uma duração de três anos, e a formação profissionalizante de 2º ciclo (mestrado), com a duração de dois anos, que permite qualificar profissionalmente os docentes para os diferentes ciclos de educação, com uma formação prática e uma componente investigativa que facilita uma possível mudança de opção a meio do percurso do estudante (Roldão, 2017). Com este sistema de habilitação, pretende-se que sejam valorizadas as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional (Mota & Ferreira, 2017).

Retomando o 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico), de modo a compreender o ciclo e o ano em que a investigação foi realizada, serão brevemente especificadas as suas características. O ciclo abrange os primeiros quatro anos de escolaridade, propondo um ensino globalizante, que visa o enriquecimento da linguagem oral e a iniciação das aprendizagens da leitura, da escrita, da aritmética do cálculo, a aquisição de noções básicas do meio físico e social, assim como das expressões, a plástica, a dramática, a

musical e a motora. Tem por base o regime de monodocência, um(a) professor(a) responsável, auxiliado por professores(as) especializados em áreas específicas como o ensino de línguas estrangeiras e das áreas de expressões, já referenciadas. As disciplinas lecionadas no 1.º CEB são a matemática, o português e o estudo do meio, com especial atenção para as duas primeiras que ocupam uma carga horária de 8 horas semanais. O inglês é agora, também, uma disciplina obrigatória a partir do 3.º ano, com a duração semanal de 135 minutos, com base no Decreto-Lei n.º 176/14, de 12 de dezembro (2014). No âmbito da carga horária das turmas, o número de horas letivas diárias está fixado em 5 horas, incluindo os intervalos. A distribuição do tempo letivo pelas áreas disciplinares não está estabelecida, sendo este tempo gerido pelo(a) professor(a), levando em consideração as características do grupo e o horário das escolas (Eurybase, 2005).

Como em qualquer outro ciclo de ensino, o(a) professor(a) terá de seguir um currículo de aprendizagens do sistema de ensino português. Este trata-se de um conceito que “admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança.” (Roldão, 2000, p.43), podendo referir o currículo como um conjunto de aprendizagens que compreendem uma finalidade, uma intencionalidade e uma estruturação coerente e organizada. O que justifica o currículo não é o nome nem a natureza do que contém, mas aquilo que isso significa em termos de aprendizagens que se adquirem e que são consideradas necessárias. O currículo, por ser cada vez mais reconstrutivo e menos regulado, tem vindo a funcionar como o marco de referência teórico comum, sendo a interpretação e aplicação, operacionalizadas através da elaboração de projetos curriculares de escola e de turma, com o auxílio dos programas curriculares. O currículo nacional integra todas as aprendizagens que se consideram necessárias (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário) e que se instrumentalizam através de um conjunto de orientações que são os programas. Instrumento, entre outros, do currículo, o programa não é mais do que um conjunto de instruções, uma previsão de organização possível, neste caso, de conteúdos ou de competências (Roldão, 2017)

Partiu-se do *Bloco 4- À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços*, do programa de Estudo do Meio, em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º

55/2018, de 6 de julho (2018) para desenhar o projeto de investigação-ação. O programa de Estudo do Meio numa fase inicial anui que o meio local e o espaço vivido deverá ser o “objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança” (Ministério da Educação, 2006, p.101), mas posteriormente devemos atender ao facto de que as crianças têm acesso a outros espaços, tornando necessária a compreensão de realidades que as crianças não conhecem diretamente. No décimo objetivo geral do programa, este apela ao reconhecimento e valorização do património histórico e cultural da criança, tal como ao desenvolvimento do respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação (Ministério da Educação, 2006).

É no 3.º ano, segundo o programa, que as crianças “deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista” (Ministério da Educação, 2006, p. 110). Estas aprendizagens encontram-se implícitas no *Bloco 2- À Descoberta dos outros e das Instituições*, através do ponto 4. *Conhecer costumes e tradições de outros povos*, sendo este ponto, segundo o programa, abordado no 3.º ano se houver interesse por parte dos(as) alunos(as) (Ministério da Educação, 2006, p.110). Já no 4.º ano de escolaridade este assunto já não está referido no programa como sugestão. É no *Bloco 4- À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços* que são abordados temas relacionados com a interculturalidade e as diferenças e semelhanças entre povos. Com o ponto 1. *O contacto entre a Terra e o Mar* e o ponto 3. *Portugal na Europa e no Mundo*, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de tomar “consciência de que não existem espaços isolados, mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de vária ordem que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação” (Ministério da Educação, 2006, p.119). No programa do 4.º ano de escolaridade são abordados conteúdos como a cultura nacional, os descobrimentos e os países lusófonos, dando oportunidade às crianças de conhecerem outros povos, outras vivências e outras línguas. Estas aprendizagens deverão ir para além do que os manuais escolares apresentam, sendo necessário abordar a problemática da inter/multiculturalidade utilizando outras estratégias que compartilhem e criem conhecimentos relevantes que se conectem com os interesses dos cidadãos e do seu contexto cultural, atendendo às necessidades da sociedade do século XXI. Os jogos, a experiência cultural da criança, o seu interesse e

o registo escrito (registos orais, canções e livros) são algumas das estratégias que poderão ser utilizadas (Rivilla & Mata, 2009). Algumas destas estratégias serão posteriormente apresentadas, mas antes será importante procurar esclarecer os conceitos de interculturalidade, multiculturalidade, sublinhando as diferenças existentes entre si.

A «multiculturalidade» e «interculturalidade», clarificação dos conceitos

A diversidade cultural, conforme proclamado na “Declaração Universal sobre a diversidade cultural” da UNESCO, constitui um imperativo ético indissociável do respeito e dignidade de todo ser humano. Sendo a diversidade cultural uma realidade das sociedades modernas é, sem dúvida, um dos desafios enfrentados pelos estados-nação (UNESCO, 2001). As mudanças demográficas apresentam-se como outros fatores que, juntamente com a diversidade cultural, “requerem respostas adequadas à complexidade do mundo atual, em que a crescente diversidade cultural da sua população coloca novos desafios à igualdade de oportunidades” (Souta, 1997, p.39). Falar de etnia, raça, cor ou género, são temas que devem mudar o nosso modo de ver o mundo, exigindo da nossa parte a suspensão dos nossos preconceitos e a compreensão das diferenças e identidades culturais de cada povo (Hepburn, 2005). Perante estes fatores tornou-se fundamental caracterizar a interação e aceitação das diversas culturas, através de dois conceitos «multiculturalidade» e «interculturalidade». Ambos se propõem a lidar com a vida em sociedades plurais e globalizantes, contudo diversos autores definem estes dois conceitos de modo diferenciado.

O multiculturalismo defende a coexistência, num mesmo espaço social, de culturas diferentes, sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença. Reconhece a presença de uma sociedade plural e diferenciada, «não no sentido de conduzir à existência de uma relação convencional plena entre todos, mas antes ao respeito» (Pinto, 2007, p. 30). Podemos, assim, ver o multiculturalismo como uma prática de convivência entre pessoas de diferentes culturas, com valores, preferências, expectativas, experiências, práticas e atitudes díspares, que reconhecem mutuamente o direito de viver em comum, de partilhar um território, mas também o dever de viver nele de acordo com a diversidade cultural da comunidade.

O interculturalismo, por sua vez, é um processo de interação entre várias culturas, favorecendo a integração destas de forma mútua. Conforme o termo expressa, *inter*, de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade (Ainscow & Ferreira, 2003). A interação baseia-se numa relação alicerçada em valores como o respeito, a diversidade, o enriquecimento cultural, a solidariedade e a compreensão. É um processo gradual onde se vai organizando e contruindo uma mentalidade aberta, recíproca, interativa e solidária. O reconhecimento de modos de vida, costumes e representações simbólicas na mesma cultura ou entre culturas diferentes deve ser valorizado e reconhecido “como fonte de enriquecimento e não como hierarquias de boas, más e medíocres, que provocam as desigualdades existentes” (Martins, 2002, p.117). A interculturalidade acentua-se na existência e interação equitativa de “diversas culturas, assim como à possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas pelo diálogo e pelo respeito mútuo” (Direção-Geral da Educação, 2015, p.1).

Esta, procura garantir a convivência pacífica entre minorias e maiorias, superando a proposta de tolerância do multiculturalismo. Podemos indicar algumas características que contrastam positivamente as conceções de interculturalidade com as de multiculturalismo. Primeiramente, enquanto o interculturalismo defende a interação e o diálogo o multiculturalismo sustenta a coexistência; a interculturalidade é vista como um livro aberto e com maior poder de síntese do que o multiculturalismo, ou seja, o interculturalismo deve entender e reconhecer as diferentes identidades culturais, as suas particularidades, as suas especificidades, respeitando e reconhecendo, de maneira a favorecer a interação e inter-relação entre os cidadãos e os vários grupos nas diferentes culturas (Meer & Modood 2012, p.11). Concluo assim, que o multiculturalismo é a existência e tolerância de várias culturas, etnias, religiões, enquanto que o interculturalismo tem em conta o valor do respeito por essas diferenças, pela aceitação de todas as culturas e costumes e pela interação.

Esta realidade multi e intercultural das sociedades atuais exige uma formação que capacite o cidadão para o conhecimento e compreensão da diversidade social e cultural, sendo a escola uma instituição privilegiada que pode e deve contribuir para desenvolver

esta função social fundamental, dimensão que esteve no aparecimento da educação intercultural.

A educação intercultural

Os preconceitos e diferentes formas de discriminação estão cada vez mais presentes no quotidiano escolar, sendo necessário problematizar, desvelar e desnaturalizar estes comportamentos. Nesta perspetiva, convém ter presente que a problemática da relação entre escola e cultura é inerente a todo o processo educativo, pois não existe educação que não esteja embasada da cultura da humanidade. As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois antónimos, “constituem uma teia tecida no cotidiano, com fios e nós profundamente articulados” (Moreira & Candau 2003, p.13). A educação e a escola estão hoje confrontadas com novos desafios e problemas “provocados” pela globalização e diversidade cultural.

No relatório para a UNESCO sobre a Educação para o século XXI, refere-se que “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia do mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors *et al*, 1996, p.77). A educação apresenta-se como um dos setores sociais onde a diferença - social, cultural, étnica, de género, física - tem maior impacto (preconceitos e discriminações). Uma sociedade que se queira desenvolvida e, simultaneamente, pretenda progredir e melhorar as suas condições sociais, económicas e culturais, tem de gerar uma escola que eduque, forme e favoreça o desenvolvimento de competências de igualização dos direitos dos cidadãos (Peres, 2011).

Torna-se indispensável, no contexto atual, que a escola assuma o papel principal na tentativa de proporcionar conhecimentos de igualdade e compreensão de diferentes contextos culturais, sendo o entendimento do conceito «educação intercultural» indispensável.

A educação intercultural é compreendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, criando contextos educativos capazes de criar a integração

e a interação cooperativa, crítica e afetiva entre diferentes sujeitos e diferentes contextos sociais e culturais (Lipiansky, 1999). Esta relação baseia-se na troca e na reciprocidade entre pessoas, transpondo a dimensão individual dos sujeitos e envolvendo pertencimentos e identidades. O objetivo é promover a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que as relações não anulem as diferenças, mas que sejam potencializadores do desenvolvimento de cada uma (Coppete, 2012).

Segundo esta perspetiva, a educação intercultural é um meio para a democratização de oportunidades, para proporcionar o desenvolvimento da autonomia e integração do indivíduo na sociedade atual e para estabelecer oportunidades de desenvolvimento cultural e social destinadas a todos, independentemente de suas origens (Cochito, 2004).

James Banks estabelece cinco dimensões, na tentativa de definição de educação intercultural. Primeiramente, defende a integração do conteúdo, tratando-se de "descobrir" a nossa própria cultura e assim ultrapassar um certo deslumbramento pelas culturas dos outros, ajudando os(as) alunos(as) a compreender, a investigar e a determinar as assunções culturais criticamente; a construção do conhecimento, onde o(a) professor(a) tem um papel diferente, mais ativo; o ensinar a ler, uma pedagogia da equidade, que implica transformar o modo como se ensina, levando à diferenciação curricular e diretamente à aprendizagem cooperativa, contribuindo para uma nova relação de confiança e de abertura entre alunos(as) e professores(as); a redução do preconceito, que implica desocultar representações e preconceitos bem comuns entre as crianças e dar atenção à forma como estes se relacionam nos diferentes contextos, trabalhando assim, as competências relacionais e de comunicação; por fim a escola “capacitadora”, onde se deve ter em conta os aspetos que implicam não só a relação pedagógica, o conhecimento, mas toda a cultura escolar, a comunidade, a estrutura social (Banks, 2007). Estas cinco dimensões deverão ser entendidas pelos educadores(as) e professores(as) como uma abordagem didática para a educação intercultural, uma vez que a diversidade existente nas escolas é cada vez mais visível, devendo ser entendida como uma riqueza a explorar. As práticas pedagógicas dos educadores(as) e professores(as) devem atender essa mesma diversidade, assim como as necessidades de cada criança. Estes aspetos distinguem um(a) educador(a)

monocultural de um(a) professor(a) inter/multicultural. O(a) professor(a) intercultural será “aquele que encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem.” (Balça, 2006, p.232). Não importa só reconhecer a existência de diversas culturas, mas sim conhecê-las e trabalhar sobre elas, de modo a poder transmitir o seu conhecimento da melhor forma aos seus(as) alunos(as). É preciso que as crianças e os jovens reflitam sobre as diferenças culturais, de forma a agirem sob essas diferenças para que se possam combater as discriminações (Peres, 1999).

Como recurso didático de exploração da diversidade cultural podemos referir a literatura para a infância, uma vez que, nos últimos anos, os espaços escolares e de entretenimento para crianças e jovens, se apoiam nos livros didáticos, desenhos animados, bandas desenhadas, tornando-se assim veículos facilitadores, para tais abordagens. A literatura para a infância é “uma representação do real, constitui um elemento de compreensão do mundo em mudança.” (Duque, 2005, p. 3). Podemos considerar o livro de literatura infantil, como tantas vezes surge identificado, como um material rico para a aprendizagem da vida em sociedade, servindo de enriquecimento pessoal e para introduzir temas universais e lições práticas – e.g., política, questões socioeconómicas ou aspetos culturais –, que afetam e regulam a dinâmica da vida em sociedade. Estes podem ajudar os(as) alunos(as), mostrando como proceder ou o que fazer em diferentes situações concretas, apresentando dilemas e contradições da vida quotidiana, apontando soluções e procurando alternativas para problemas sociais, culturais e mesmo psicológicos e emocionais (Naiditch, 2009). Aliado a estes temas surge um conceito que relaciona a literatura infantil com os termos e aprendizagens culturais, já anteriormente referidas, a literatura multi/intercultural.

A literatura multi/intercultural

Os livros para crianças são janelas que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas, podem derrubar barreiras contruídas nas nossas cabeças (preconceitos, pré-juízos, fundamentalismos e racismo), podendo, deste modo, contribuir para um processo de conhecimento da pluralidade e diversidade das realidades sociais e promover as atitudes e capacidades para, de forma crítica, pensar a transformação da sociedade contemporânea. Considerando-se a utilização destes instrumentos, os livros, como um

método auxiliar para as questões multi/interculturais, surgiu o conceito de “literatura intercultural”, que se refere a livros com conteúdos explicitamente sobre sociedades multiculturais ou que representam a interação entre culturas (Morgado & Pires, 2010).

As histórias são vistas como um veículo de transmissão de conhecimentos e informações sobre o outro, sobre outros países e sobre outras culturas. Apercebendo-nos de que modo o outro nos olha, colocando-nos numa perspetiva não habitual, deixa-nos a refletir. Por conseguinte dar a voz ao outro, tornando-o presente, ajuda o leitor a aprender que as diferenças não são necessariamente negativas, podendo contribuir para novos conhecimentos e experiências. Desta forma, a literatura intercultural assume um papel preponderante no crescimento cultural, emocional e intelectual da criança (Rivilla & Mata, 2009).

Apoiando este conceito, o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Cultura e o Ministério dos Assuntos Parlamentares, criou no Programa de Promoção da Leitura (PNL), uma listagem de livros potenciadores de aprendizagens multi/interculturais. O grande contributo do PNL encontra-se na facilidade em albergar modos distintos de utilização da literatura infantil. O facto de ser um projeto em aberto, dinâmico, organizado em rede com escolas, bibliotecas, professores(as) e investigadores(as), flexibiliza a interação de diversos discursos sociais, culturais e experienciais que podem contribuir para a abertura de certos projetos e atividades que estudem as potencialidades de promoção da educação intercultural (Morgado & Pires, 2010). As obras recomendadas pelo PNL, para o 4.º ano do ensino básico, merecem a atenção por parte dos(as) professores(as), apresentando-se obras que conjugam o imaginário, o simbólico e a realidade. Através de uma orientação e análise da leitura de cada obra em particular, a criança poderá desenvolver competências interculturais, ao mesmo tempo literárias, aliadas à fantasia e prazer na leitura. Constata-se que o auxílio do livro, devidamente justificado e analisado, não é meramente um objeto ou um entretenimento, mas sim um material didático que nos permite auxiliar a educação intercultural através da transmissão de conteúdos das personagens ou da análise aprofundada da história, enquanto permite à criança identificar-se com a mesma.

CAPÍTULO 2- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Neste capítulo pretende-se caracterizar o agrupamento, a escola e a turma onde realizei não só a minha prática educativa enquanto professora estagiária, mas também a investigação-ação para o presente relatório. Encontrar-se-á a apresentação do agrupamento, seguida da caracterização física e social da escola, concluindo com as características da turma que não só me permitiram conhecer as crianças, como o desenvolver desta investigação.

Do agrupamento à sala de aula

A escola de realização do estágio integra um dos maiores Agrupamentos de Escolas de Coimbra, sendo que a sua sede se situa numa zona central da cidade, próxima da maioria das restantes escolas do agrupamento. Com existência desde o ano letivo de 2012/2013, é composto por três estabelecimentos de educação pré-escolar, oito do 1º ciclo do ensino básico e dois do 2.º e 3.º ciclos.

De acordo com o Projeto Curricular (2017), no ano letivo de 2017-2018, encontravam-se inscritas no Agrupamento, um total 1469 crianças. Nomeadamente, 161 crianças em educação pré-escolar, 600 no 1.º ciclo, 267 no 2.º ciclo e 441 crianças no 3.º ciclo do ensino básico. Das 1469 crianças pertencentes a este agrupamento, 41 apresentam nacionalidade que não portuguesa, representando 36% do total dos(as) alunos(as). São dezassete os diferentes países de origem, sendo que do Brasil são provenientes onze alunos(as), de Angola cinco, dos Estados Unidos três, da China dois alunos(as), sendo que de Cuba, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe, Timor Leste e Venezuela está inscrito um(a) aluno(a) por cada nacionalidade. De países europeus, são provenientes da Ucrânia cinco alunos(as), da Roménia três alunos(as) e os restantes, da Bielorrússia, Bulgária, Espanha, Reino Unido e Moldávia. Através destes dados podemos observar a diversidade existente por todo o agrupamento, dezoito nacionalidades no total.

Situada num dos bairros emblemáticos da cidade de Coimbra, a escola localiza-se numa zona central possuindo nas suas imediações, instituições do ensino superior, centros comerciais, escolas e pavilhões multidesportivos. O bairro possui ainda um conjunto de serviços, dispondo de diversos cafés, minimercados, farmácia, centro de saúde e de uma associação que desenvolve uma ação social intensa e proporciona diversas atividades de âmbito cultural, desportivo e de entretenimento.

O edifício, situado no coração do bairro, foi construído em 1970, não dispõe de nenhum elevador, ou espaço nas escadas destinado a crianças com deficiências físicas, facto que é justificado, segundo a instituição, pela antiguidade do mesmo. A escola dispõe de três pisos, no rés-do-chão encontra-se a cantina com cozinha e salão de refeições, duas casas de banho e uma sala de armazenamento de material. No primeiro piso há duas salas de aula, a sala dos(as) funcionários(as), dos(as) docentes, a sala da Componente de Apoio à Família (CAF), a biblioteca e ainda a secretaria. Já no segundo piso existem quatro salas de aula e dois escritórios que servem as arrumações. As salas de aulas possuem pavimento em madeira, que não se encontra em bom estado, pelo menos em algumas salas, e de janelas amplas que permitem a entrada de luz natural. Estão equipadas com um computador e um projetor, assim como um quadro negro e giz. As cadeiras e carteiras disponíveis na sala de aula são suficientes para todos(as) os(as) alunos(as) e espaçosas, permitindo que estes(as) tenham condições para trabalhar. As mesas têm ainda um suporte de malas e dispõem-se em quatro filas de quatro carteiras. O mobiliário, em geral, encontra-se em bom estado, sendo que existe muito espaço para arrumação de material.

Das cinco salas disponíveis, uma encontra-se com computadores e um quadro interativo sendo utilizada para aulas de informática. A biblioteca apesar de ser um espaço relativamente exíguo, para o número de alunos(as), para além de livros, possui um quadro interativo e dois computadores que se encontram disponíveis aos(às) alunos(as). A diversidade de livros é considerável, existindo ainda algumas mesas para a leitura e realização de trabalhos, assim como dois sofás.

A escola possui um espaço exterior amplo, com uma zona verde que se encontra pouco aproveitada. Neste espaço existem dois campos de jogos em extremidades opostas,

sendo que uma destas áreas, possui tabelas de basquetebol com marcação. Importa salientar que ambos os campos apresentam pavimento em alcatrão, o que consideramos não oferecer grande segurança às crianças.

O horário de funcionamento da escola rege-se das 9h às 17h15, sendo que os(as) alunos(as) que frequentem a CAF beneficiam de um horário mais alargado: 7h30 - 9h00; 17h30 - 19h. A CAF está à responsabilidade de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada, em tempos, por uma Associação de Pais de outra escola do agrupamento.

Frequentada por 82 alunos(as), repartidos por quatro turmas, cada uma correspondente a cada ano de escolaridade, com exceção do 1.º ano, com 22 alunos(as), os demais anos têm 20 alunos(as) cada. De entre estes(as), 7 não possuem nacionalidade portuguesa, apresentando 3 nacionalidades: angolana, com cinco alunos, chinesa, com dois e, finalmente, uma menina chinesa.

No que se refere à caracterização sociocultural dos(as) alunos(as) que frequentam a escola, não existe nenhum estudo global. Cabe a cada professor(a), no início do ano letivo, fazer uma recolha de dados sobre o nível socioeconómico e cultural das famílias, contudo, importa referir, que esta não tem carácter obrigatório.

A escola possui 11 professores(as), sendo que 4 são titulares de turma. Três destes(as) exercem funções de apoio, sendo que uma das professoras é a coordenadora da escola. De igual modo, uma professora a exercer funções na biblioteca escolar, ao abrigo do artigo 79.º do Estatuto de Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/12, 2012). Existe ainda uma professora que leciona Inglês ao 3.º e 4.º ano, e um professor ao encargo do projeto Scratch on road. Finalmente, os restantes quatro professores pertencem às Atividades de Enriquecimento Curricular (2 professores de Atividade Física Desportiva, 1 de Educação Musical e 1 de Inglês para o 1.º e 2.º ano). Quanto ao pessoal técnico de apoio à ação educativa e pessoal auxiliar, a escola conta com 1 terapeuta da fala e 2 auxiliares.

Por fim, é ainda de referir que estes(as) profissionais procuram fortalecer o vínculo com as famílias, através de reuniões com a Associação de Pais, representantes de turma ou com E. E. dos diferentes anos. A escola mantém ainda uma articulação com diferentes

instituições, como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Biblioteca Municipal, com a PSP através da Escola Segura e com a Associação Cultural referenciada. Estas articulações com as diferentes instituições permitiram uma boa integração na investigação-ação, facilitando a realização de determinadas atividades.

O grupo de estágio (destinatários/as)

A turma é constituída por 20 alunos(as), nascidos entre 2006 e 2008, na sua maioria com 9 anos de idade, sendo que 12 crianças são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Em termos etários, a composição da turma revela-se bastante heterogénea, pois as idades compreendem-se entre os 8 e os 10 anos, tendo seis crianças 8 anos, onze crianças, 9 anos e três crianças, 10 anos. Esta heterogeneidade está relacionada com o facto de 3 crianças serem provenientes de outro estabelecimento de ensino.

A turma apresenta um nível socioeconómico baixo, sendo que treze crianças beneficiam de subsídios de Ação Social Escolar (ASE), seis crianças beneficiam do escalão A, quatro do escalão B e três do escalão C. Os(as) encarregados(as) de educação, na sua generalidade, mostram interesse em participar na vida escolar dos(as) seus/suas educandos(as), apesar de em alguns casos ser necessário um maior acompanhamento e dedicação por parte dos(as) mesmos(as). A idade dos(as) E.E encontra-se compreendida entre os 30 e os 47 anos. Relativamente ao nível de escolaridade, a maioria concluiu o 9º ano, contudo apenas três encarregados(as) de educação frequentaram o ensino superior, sendo que um(a) possui doutoramento e um(a) outro(a), mestrado integrado. Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos(as) encarregados(as) de educação, predominando os(as) empregados(as) de serviços e outros(as) trabalhadores(as) por conta de outrem de nível baixo ou intermédio. Três encarregados(as) de educação encontram-se em situação de desemprego. No que toca ao agregado familiar, verifica-se que a maioria, num total de dezasseis, vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e uma minoria com apenas um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento. Há ainda uma criança que vive numa instituição.

Relativamente à diversidade cultural existente na turma, encontramos duas crianças de nacionalidade chinesa e outras três com mães de nacionalidade bielorrussa, venezuelana e brasileira. A possibilidade de contactarem com diferentes nacionalidades permite aos(as) alunos(as) partilhar e conhecer novas culturas, o que promove e enriquece o seu desenvolvimento e aprendizagem. É de destacar que as duas crianças com nacionalidade chinesa beneficiam de um apoio a alunos(as) estrangeiros, nomeadamente à aprendizagem do português.

Em termos de aproveitamento, os(as) alunos(as) manifestam um nível de aprendizagem global satisfatório, mas é uma turma que necessita de um grande investimento por parte dos seus intervenientes, pois revelam dificuldade em manter a sua concentração, atenção e bom comportamento.

Deste grupo de vinte alunos(as), cinco apresentam necessidades educativas especiais (NEE), usufruindo de apoio educativo e de outras modalidades de intervenção como apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de matrícula ou no processo de avaliação e de tecnologias de apoio. Focando cada caso, para que posteriormente se possa perceber algumas das atividades e estratégias utilizadas na investigação-ação, um destes(as) alunos(as) com NEE tem um comprometimento ao nível da atenção e da linguagem, apresentando dislexia e disortografia. Um outro aluno apresenta NEE ao nível do domínio emocional. Num outro caso, foi identificado ao nível do domínio cognitivo e emocional, uma perturbação acentuada de hiperatividade, com défice de atenção. Por último, as restantes duas crianças com NEE beneficiam para além das medidas já referidas em cima, de apoio com docente de Educação Especial, de adequações curriculares individuais às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Concluindo, importa salientar que estes cinco alunos(as) têm direito à leitura de prova e a um apoio especializado semanal em pequeno grupo (Arcanjo, 2017).

A partir da caracterização realizada aos(as) alunos(as) e à instituição, foi possível gerar uma investigação que tivesse em atenção as suas características e necessidades, as quais, compaginadas com a revisão de literatura, serviu o desenvolvimento justificado da mesma. Importante referir que uma investigação onde existe prática sem a teoria e a teoria sem a prática não pode ter fiabilidade e validade.

PARTE II ESTUDO EMPÍRICO

PARTE II ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3- ASPETOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo apresentam-se as opções metodológicas. Descreve-se a metodologia da investigação, relembrando o problema, as questões de investigação e os objetivos que se pretendem atingir. Seguidamente, serão abordadas as técnicas e os instrumentos para a recolha de dados, finalizando com a sequência didática implementada. Para além da descrição da sequência didática, referem-se aspetos relacionados com o enquadramento metodológico do estudo.

Para a realização de uma investigação é necessário ter em conta um conjunto de orientações que permitam alcançar o objetivo central, ter consciência das opções epistemológicas e da competência e potencial dos métodos e técnicas a utilizar. A investigação apresentada ao longo do relatório centra-se no campo da investigação qualitativa em educação, considerando-se que por “qualitativo”, se destaque a qualidade “das entidades estudadas e nos processos significativos, que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2003, p.13). As questões a investigar têm como objetivo procurar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa em educação assume diversas estratégias de investigação, sendo os dados recolhidos designados por qualitativos, ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, opiniões e reflexões (Amado, 2017). No presente trabalho, identificam-se características metodológicas consonantes com a investigação-ação. Esta metodologia mostrou ser a mais adequada, uma vez que a investigação se centrou na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, através da reflexão permanente ao longo do percurso. A “investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática, cuja prática se destina a aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (McKernan, 1997, p.5), deste modo estão

dispostos alguns propósitos, como o desenvolvimento de competências profissionais do professor(a)-investigador(a) para compreender e melhorar o ambiente educativo em que trabalha. A investigação recorreu a um conjunto de procedimentos base que vão ao encontro dos objetivos da investigação-ação: encontrar um ponto de partida, recolher informações através de fontes e métodos, planificação de uma intervenção e sua implementação, interpretação dos dados e avaliação do processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Procurou-se perceber qual seria o foco da investigação, começando por formular o problema a estudar. A pergunta de partida é o primeiro meio para colocar em prática “uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.34). Resultante do interesse das crianças pelos países africanos e os descobrimentos, as culturas adjacentes a essas nações deram o mote para a discussão.

Procedeu-se à recolha e identificação, no grupo de crianças, dos conhecimentos e opiniões que possuíam acerca da(s) cultura(s) dos países africanos. Esta recolha foi realizada através de um grupo de discussão guiado pela estagiária investigadora, o qual foi auxiliado por gravação. A autorização de filmagem para os E.E serviu para toda a investigação (apêndice I). Analisada a opinião das crianças, com recurso à literatura existente, definiu-se a problemática desta investigação que se centra na seguinte questão de partida:

“Como promover práticas interculturais, com crianças do 4.º ano de escolaridade, através de narração de histórias?”.

Formulada a questão de partida, desenharam-se quatro objetivos específicos:

- Identificar, no grupo de crianças, os conhecimentos e opiniões que possuem acerca da(s) cultura(s) dos países Africanos;
- Conhecer diversas características da(s) cultura(s) dos países a partir da narração de diversas histórias;
- Promover o diálogo intercultural, a partir de aprendizagens ativas;

- Verificar o contributo da sequência didática para o desenvolvimento do conhecimento e respeito por outras culturas;

Definido o problema, foi planificada e implementada uma sequência didática (apêndice II) com o intuito de promover o diálogo intercultural a partir das diversas histórias narradas. O processo, após o desenvolvimento integral da sequência didática, foi avaliado, assim como o seu contributo para o objetivo de investigação, através da observação e do recurso à técnica de grupo focal.

Dadas as características da investigação-ação, a recolha de dados teve em conta a eficácia dos instrumentos, abrangentes e diversificados, respondendo aos objetivos pretendidos. A observação participante, primeiro instrumento de recolha, desenvolveu-se com o propósito de uma avaliação diagnóstica do grupo relativamente ao tema, decorrendo na interação da investigadora com os(as) sujeitos(as) em estudo. Principiou-se pela observação das crianças em contexto, através das aulas de Estudo do Meio em que abordavam este tema, bem como nos intervalos em interação entre colegas. Esta é uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa, uma vez que nos permite identificar o sentido da situação social. O(a) investigador(a) tem a oportunidade de estar presente na recolha dos dados, existindo interação, tornando assim a recolha de informação ainda mais pertinente para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Após a observação, realizou-se um grupo de discussão, onde se recorreu novamente à observação participante e direta. Complementando a observação mobilizaram-se as notas de campo, resultantes dos registos realizados pela investigadora. Este é um instrumento igualmente importante, no sentido em que permite uma grande abertura e flexibilidade no meio natural a investigar. O comportamento das crianças não é coagido, as ocorrências são imprevistas, permitindo ao investigador “experienciar e pensar no decurso da recolha” (Bodgan & Biklen, 1994, p.150), registando apontamentos, reflexões pessoais, sentimentos e ideias emergentes das mesmas. O registo fotográfico foi igualmente um instrumento utilizado ao longo da investigação. As novas tecnologias divulgam e facilitam o recurso à fotografia de tal modo que é frequente a sua utilização como auxiliar do conteúdo de aprendizagem. Os registos fotográficos podem ainda ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir retrospectivas dos projetos (Máximo-

Esteves, 2008). Consequente à recolha de dados e em função da sua apreciação, foi organizada uma sequência didática. Durante a mesma, a recolha recorreu uma vez mais à observação direta, plasmada em notas de campo e em registos escritos, gráficos e fotográficos. Como supramencionado, os registos fotográficos proliferaram, tendo sido possível registar a interação presente entre os(as) alunos(as) e a investigadora e simultaneamente como uma técnica auxiliar, permitindo aos mesmos analisar e refletir o trabalho por eles realizado. Os registos gráficos, em modo ilustração por parte da criança, mostram ser também uma forma de comunicação onde o(a) aluno(a) exprime e conta o que ouviu e interpretou.

Finalizada a mesma, pretendeu-se perceber até que ponto os objetivos foram atingidos, realizando assim uma entrevista de grupo focal. As entrevistas foram realizadas como último instrumento de recolha de dados. Estas surgem com um formato próprio, sendo que nas investigações de natureza qualitativa a entrevista grupo focal mostrou ser um recurso particularmente útil. Previamente, elaborou-se um guião de entrevista. O guião (apêndice IV) foi estruturado em blocos temáticos e objetivos específicos, sendo que nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendiam alcançar, questões orientadoras e perguntas de recurso para o caso de os(as) alunos(as) não abrangerem o pretendido. Foram tidas em conta as orientações da bibliografia consultada para análise e interpretação de dados, seguindo-se o modelo de guião de entrevista de Amado (2017). As questões a investigar foram formuladas com a intenção de apurar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, onde se privilegiou a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos(as) alunos(as) (Burgess, 1984).

Após a planificação do guião, procedeu-se à realização do grupo focal organizando a turma em quatro grupos, o primeiro com 7 elementos, o segundo e o terceiro com 5 elementos, e o último com 3. A organização dos grupos teve em atenção as diferentes características das crianças. Esta técnica consiste em “envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco.” (Amado, 2017. p.190). Torna-se assim uma

técnica onde se procura conhecer a experiência, as atitudes, os sentimentos e as crenças das crianças acerca do tema em causa, prestando atenção à interação e reações que pudessem vir a surgir. A opinião dos(as) alunos(as) sobre o decorrer das atividades realizadas até ao momento e o conhecer a sua perspetiva acerca das mesmas, permite que o investigador assim como as crianças reflitam, proporcionando uma autoavaliação do projeto e da investigação em si.

Realizadas as entrevistas foi necessário recolher os dados antes de os poder interpretar. As sessões grupais, gravadas através de vídeo e áudio, foram transcritas, e posteriormente submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 2000). Flexível e adaptável consiste numa “técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1990,p.28). Segundo o mesmo autor devemos ir mais longe na descrição dos dados e saber responder a determinadas perguntas: *o que foi dito, como foi dito e quem o disse? porque se disse? com que finalidade?* O processo de categorização é compreendido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2000, p.117).

Na análise de conteúdo, o primeiro passo foi organizar os conteúdos num sistema de categorias que expressam as ideias-chave. Estas surgem com a ajuda dos *Blocos* e *Questões Orientadoras* do guião de entrevista. Com a transcrição das entrevistas, foi possível lançar um primeiro olhar às respostas dadas pelas crianças, facilitando o processo de busca de “padrões de comportamento, palavras, frases” (Coutinho 2009: 192), portanto regularidades nos dados, justificando uma categorização. Definidas as ideias-chaves, a que chamamos unidades, procedeu-se ao recorte vertical das transcrições (fig. nº1).

CULTURA OCIDENTAL-PAÍSES PERTENCENTES À CULTURA OCIDENTAL

Investigadora- A que países é que vocês acham que pertencem à cultura ocidental?

Respostas: *A1 – Ah Europa, ah não.; A3 – Ahh, ahhh...a África.; A2 – Não, só a África do Sul.; A3– Rússia.; A1 – Euhh, América.; A2-Mas América, há... há muitas pessoas negras, lá.; A4- Ásia*

CULTURA OCIDENTAL-TRADIÇÕES

Investigadora- E que tradições? Que tradições conhecem na cultural ocidental?

Respostas: *A4- Na China cada ano representa um animal; A3- Festejamos o Natal;*

Figura 1 Exemplo do recorte vertical efetuado. Fonte Própria

O objetivo primordial deste processo, prendeu-se com a realização de um novo agrupamento de unidades, descortinando diferentes sentidos, fragmentando o texto transcrito em sucessivos recortes. Como podemos observar na figura em cima *Cultura Ocidental* é considerada a *categoria*, enquanto que *Países pertencentes à cultura ocidental* e *tradições* são as *subcategorias*.

Subsequentemente, procedeu-se à revisão, reformulação e aperfeiçoamento do recorte vertical, realizando um mapa conceptual que ajudou a organizar as categorias e subcategorias para o passo seguinte, a elaboração da matriz de redução de dados (apêndice V).

Esta matriz, apresentada em apêndice, é o resultado de um longo processo de leitura, revisão e interpretação das entrevistas, encontrando-se organizada em dimensões, categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo.

Ao contrário do recorte vertical, observou-se a necessidade de acrescentar uma nova coluna, as dimensões, passando as categorias para as dimensões. E assim sucessivamente. Uma vez que o pretendido será analisar não só a opinião das crianças, mas também os seus conhecimentos sobre a temática, após a aplicação da sequência didática, algumas respostas estão incorretas, dividindo assim os indicadores em respostas corretas e incorretas, passando a existir a coluna das dimensões.

Com a matriz concluída e obedecendo às seis regras da categorização e validação interna do sistema de categorização: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade, procedeu-se à apresentação e interpretação dos dados da análise.

O guião de entrevista realizou-se posteriormente à aplicação da sequência didática, com o objetivo primordial de compreender até que ponto a mesma, contribuiu para alcançar os objetivos definidos. Consequentemente, a apresentação e interpretação dos dados será apresentada após a explicação da sequência didática.

Justificou-se a realização de uma entrevista grupo focal como técnica de recolha de dados, conjuntamente com a reflexão das notas de campo realizadas ao longo da sequência didática, esta que será descrita no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo pretende-se apresentar, descrever e refletir a avaliação diagnóstica realizada, assim como o que resultou da reflexão da mesma, a sequência didática. Iniciar-se-á com a respetiva explicação e reflexão, não só das respostas dos(as) alunos(as), mas também das notas de campo efetuadas pela estagiária investigadora, seguindo-se a aplicação de diversas atividades.

Avaliação diagnóstica

Ao partir para a conceção do projeto, foi necessário identificar a pertinência e utilidade da problemática, no grupo de crianças, empregando uma avaliação diagnóstica. Esta consistiu num diálogo aberto, com os(as) 20 alunos(as), no horário letivo. Uma vez que foram referidos, a estudo do meio, conteúdos que se poderiam relacionar com a diversidade cultural, 3. *Portugal na Europa e no Mundo*, a partir de temas como os Descobrimentos e os Países Lusófonos, após a leção dos mesmos a estagiária investigadora abriu um espaço de diálogo, onde temas referentes aos valores, à

integração, à socialização e às características de outros países foram abordados. O método utilizado permitiu identificar o ponto em que as crianças se encontravam, as dificuldades pertencentes aos vários temas questionados, assim como a observação de preconceitos e estereótipos nas reflexões e raciocínios despendidos pelos(as) alunos(as), de forma a, posteriormente, ser possível a planificação de atividades que dessem resposta às necessidades das crianças.

A partir da análise detalhada, reconheceu-se um conjunto de dificuldades interpretativas em diversos conceitos como «cultura», «ocidente», «cultura ocidental» e «interculturalismo». Facilitando o entendimento dos temas abordados, apresenta-se uma tabela síntese dos temas abordados durante o diálogo inicial, assim como de algumas das respostas dos(as) alunos(as).

Tabela 1 Dados do diálogo inicial

Temas	Respostas dos alunos
<p>Conhecimento geral dos(as) alunos(as): Os(as) alunos(as) apresentaram algumas dificuldades no esclarecimento do conceito <i>cultura</i>. Sendo que apenas quatro alunos(as) conseguiram descortinar o conceito. Em contraste quando questionados acerca do conceito <i>interculturalidade</i>, a tentativa para descobrir o seu significado passou por abordar a <i>multiculturalidade</i>. Muitas dúvidas surgiram quando abordada a cultura ocidental, mostrando dificuldades em identificar os países ocidentais. Contudo conseguiram nomear algumas características da cultura portuguesa, identificando de seguida os mesmos elementos noutras culturas europeias e brasileira.</p>	<p>A1: “Cultura é uma coisa que nós temos em comum.”; A6: “Cultura pode ser uma arte, também pode, por exemplo, nos museus a cultura normalmente são os quadros.”; A12: “A cultura é uma coisa que cada país tem”; “A interculturalidade são muitas culturas”; A6: “É a convivência e troca de experiências”; A1: “Aprendemos com as várias culturas”. A1: “O ocidente acho que é a África...Porque a África está mesmo junta a nós (...)”; A5: ”O fado, ir às feiras.” A16: ”No Brasil eles festejam o Natal e a Páscoa como nós cá em Portugal”;</p>
<p>Conhecimentos específicos das culturas Africanas: Os(as) alunos(as) apresentaram certos conhecimentos relativamente a diversos países africanos, identificando o nome e aspetos geográficos de cada um, assim como características físicas e tradições. Questionados(as) sobre as diferentes características das culturas africanas, com o auxílio de imagens apresentadas (Apêndice IV), as crianças teceram comentários referentes a guerras e ao regime monárquico, dando uma ideia de estagnação cultural. Comentado o vestuário utilizado nas diferentes imagens, a maioria das crianças afirmava que a roupa parecia “velha”, uns “trapos”, em oposição a dois comentários de alunos</p>	<p>A1: ”Marrocos e Cabo Verde”; A6:” A minha mãe contou-me que em cabo verde existe muita vegetação, que não se vê muitos nos países de África”; A12: “Para estas danças podem utilizar trajes específicos.”; A2: “Aquilo, aquilo é uma tropa.”; A5: “Estão a proteger... eu acho que eles estão a levar uma pessoa assim como faziam no Egipto, assim... São escravos.”; A7: “Professora eu acho que eles são bandidos, porque eles estão, porque há alguns... na África há bandidos que andam sempre em grupo e têm as pessoas escravizadas.”;</p>

que lembraram a possibilidade de serem trajes específicos para as danças. Foram ainda apontadas algumas frases que mexeram com a dinâmica do grupo, que perante as mesmas se questionaram acerca dos preconceitos e estereótipos supramencionados.

A6: “Pode não ser pobre, podem estar só a fazer uma dança.”;

A1: “Alguns estão pintados de branco...”; **A5:** “Professora, se calhar é porque eles queriam ser brancos.”;

A12: “Eles são diferentes de nós só por fora, por dentro são iguais, não acredito que queiram ser brancos.”.

Comentários como “O que é cultura?” e “O que é a interculturalidade?” surgiram de entre a turma, assim que foram questionados relativamente ao que se poderia tratar o tema. Respostas variadas foram dadas, mostrando que existiam crianças com uma breve noção do conceito «cultura» (como podemos ver transcritas na tabela 1) e apesar de a grande maioria das crianças afirmar que a interculturalidade seria a existência de diversas culturas, foram duas que destacaram o conceito como sendo a convivência e troca de experiências entre culturas. Maioritariamente, a turma apresentou uma perspetiva multicultural, afirmando o reconhecimento de diversas culturas, sem referir a sua interação e integração.

Conjuntamente, o conceito «ocidente» apontou incertezas e dúvidas nos alunos, constatando-se que poucos seriam os que alguma vez ouviram o conceito. Quando realizada a associação com o oriente, os alunos conseguiram identificar o ocidente como um conjunto de países europeus, mas apontaram ainda África, deixando de lado o continente americano.

Concluído o diálogo com as crianças sobre as características das culturas ocidentais e orientais, introduziram-se as questões relativas aos países africanos e às diferentes características físicas, sociais e geográficas do continente. Os alunos mostraram algum conhecimento acerca do mesmo, diferenciando as várias culturas existentes e identificando alguns dos países, principalmente os que foram referidos durante os conteúdos curriculares referentes aos *descobrimientos* e aos *países lusófonos*.

Durante as questões relativas às culturas africanas foram exibidas à turma duas imagens, de duas tribos distintas. De imediato surgiram comentários racistas e xenófobos, que levantaram os ânimos na turma, uma vez que nem todas as crianças concordavam com o que estava a ser dito. Foram tecidos comentários relativamente às vestes utilizadas, descritas como “pobres”, “velhas” e “rasgadas”, contrariamente a respostas a justificar

as vestes como “tradição”, “diferente” e “coloridas”. A verdade é que apesar de se falar em valores, direitos humanos e igualdade, somos confrontados diariamente com as mais diversas manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos e preconceitos na sociedade e na escola (Peres, 1999).

Através dos conhecimentos e explicações dadas pelos(as) alunos(as), realizou-se uma ponte com os conteúdos do programa de Estudo do Meio *Bloco 4- À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços* (ponto 1. *O contacto entre a Terra e o Mar* e o ponto 3. *Portugal na Europa e no Mundo*), concluindo que os temas abordados, desde os descobrimentos aos países da União Europeia e países lusófonos, não são suficientes para abordar o respeito pela diferença, tornando-se necessário explorá-los de maneira a acabar com a escassez de conhecimentos e ideias pré-concebidas. Propôs-se, nesse momento, a planificação de uma sequência didática, onde as sugestões de iniciativas e atividades que os alunos forneceram, assim como materiais a contruir, foram levados em consideração e incluídas nas diversas atividades a desenvolver. Perante as incertezas transmitidas pelos(as) alunos(as), concluiu-se que antes de iniciar a mesma, seria necessário contextualizar alguns conceitos, uma vez que a teoria não será transmitida, mas sim explorada através das diferentes atividades.

A implementação da sequência didática

Mudam-se os tempos, mas nem sempre se mudam as vontades. Estamos perante um ensino em que muitas das metodologias utilizadas ainda se regem pelas convencionais, não se adaptando à modernidade dos tempos, às características das sociedades, das crianças, da turma e da diversidade cultural que nelas se encontram (Neves, 1992). A verdade é que não existem fórmulas mágicas de integrar valores, normas e hábitos, na vida escolar. Contudo, existem processos, experiências vividas, materiais, que abrem caminho para a mudança de mentalidades e atitudes em relação à integração/inclusão da diversidade na escola e na sociedade (Peres, 2011). O respetivo ambiente educativo conduziu a um trabalho pedagógico adequado às características da turma, onde as práticas educativas se centraram sempre no desenvolvimento integral das crianças, baseando-se numa pedagogia de participação, valorizando as metodologias e técnicas

de ensino ativas. São apresentadas propostas de organização de atividades pedagógicas em torno de narrativas, de modo a promover a autoconsciência, a profundidade de análise e a reflexão crítica.

Cada sessão obedeceu à justificação da mesma, ao desenvolvimento e à avaliação, que assumiu processos diferentes consoante o seu perfil. Procurou-se ir um pouco mais além da habitual exploração estruturalista, procurando uma abordagem interdisciplinar e incluindo todos(as) os(as) intervenientes educativos(as) e a comunidade exterior, convidando inclusive uma encarregada de educação natural de Cabo-Verde. As onze sessões realizadas, foram devidamente planificadas e descritas (apêndice III).

A sequência didática dividiu-se em três fases, consistindo, a primeira, em reunir as opiniões e conhecimentos dos(as) alunos(as) relativamente às culturas africanas e na preparação de várias atividades relacionadas, com recurso ao livro “O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto. Na segunda fase, apoiada igualmente num livro, “A Viagem de Djuku” de Eric Lambé, desenvolveram-se atividades que, para além de retratarem as culturas africanas, realizam o confronto com a cultura ocidental. Finalmente, numa terceira e última fase, os(as) alunos(as) apresentam o projeto à comunidade escolar, avaliando e refletindo acerca do mesmo.

A escolha de desencadear as atividades, através da leitura e análise dos livros, surgiu não só por parte da estagiária investigadora, mas igualmente por parte das crianças. Estas, ao longo do ano letivo, mostraram um grande apreço pela leitura, requisitando todas as semanas um livro novo na biblioteca, partilhando as histórias com os(as) colegas e professoras. No diálogo inicial com os(as) alunos(as), uma criança recordou algumas histórias que retratavam as diferentes culturas africanas, lembrando que o livro poderia ser um bom instrumento de aprendizagem, uma vez que ajudam os(as) leitores(as) a compreender o mundo na perspetiva das personagens (Naiditch, 2009). Procedendo-se à escolha dos livros mais adequados, tarefa por vezes complexa, uma vez que o pretendido seria encontrar uma história que retratasse uma das culturas africanas e outra em que uma das culturas africanas interagisse com a cultura ocidental, recorreu-se ao Plano Nacional de Leitura e à diversa literatura que trata o tema da importância deste instrumento, chegando à escolha dos livros mencionados

anteriormente. Traçou-se como objetivo analisar de diferentes maneiras a dimensão pedagógica dos mesmos ao longo das 11 sessões (tabela resumida no apêndice II), onde se identificaram e discutiram estereótipos, questionando os(as) alunos(as) acerca dos seus preconceitos e ações.

O Beijo da Palavrinha de Mia Couto, ilustrado por Danuta Wojciechowska, história que deu início à sequência, apresenta um ponto de vista sobre África que confirma alguns dos estereótipos do mundo ocidental: a pobreza, a fome, a miséria, a seca e a ausência de cuidados de saúde, estando relacionado com a diversidade assente na mudança de espaço físico, do interior (local inicial da narrativa) para o litoral. Esta foi a narrativa que deu início à sequência didática. Recorrendo à biblioteca escolar, a leitura da história foi realizada com uma música de fundo dos sons da savana e sem o auxílio da ilustração. Após a leitura, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de desenhar a história aos seus olhos, permitindo recolher informações claras sobre os seus conhecimentos da realidade e até alguns preconceitos. O desenho é importante para o desenvolvimento da criança. Através deste a criança exponencia a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê e ao mesmo tempo desenvolve a sua criatividade (Lowenfeld, 1977). Com a concretização das ilustrações foi possível perceber os diferentes olhares que as crianças retiraram da história, sendo que para facilitar a sua interpretação elaborou-se uma tabela (apêndice III, nota de campo n.º 1), onde se constata que a maioria das crianças conseguiu captar a essência da mesma. Posteriormente, a história foi analisada integralmente (guião de análise em apêndice), inclusive as ilustrações, uma vez que Danuta Wojciechowska retrata o contexto vivido nas aldeias interiores de África.



Figura 2 Chuva de ideias para o "ABC da Cultura"

Após a análise da história, as crianças foram questionadas acerca dos elementos culturais que caracterizavam a cultura de Maria Poeirinha, a personagem principal da história, provocada através de uma tempestade de ideias. O objetivo desta 3.ª sessão prendeu-se com a iniciação à cultura africana, assim como às diferenças e semelhanças

existentes com a cultura ocidental, tornando-se importante conhecer estes dois fatores, para posteriormente promover o diálogo intercultural.

Constatando que existiam ainda algumas dúvidas relativamente às expressões e elementos (“...uma menina que nunca vira o mar.”; “Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior...”; “...arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos.”; “E o rio secava...”; “...velhas melodias de embalar.”) presentes e dando a perceber aos alunos a diversidade existente no continente africano, na 4.ª sessão, terminada a interpretação da história, apresentou-se um documento em PowerPoint com algumas curiosidades e informações sobre o mesmo. Uma vez que o apreço pela leitura era comum entre os alunos, foram facultados livros didáticos (Beaumont, 2000; Van der Kar, 2003; York, 1998; Mack, 2003) para que pudessem ler, pesquisar e apreciar as diferentes ilustrações, tendo sido proposto a pesquisa de características dos diferentes países africanos. Realizou-se um sorteio, tendo cada criança ficado com um país diferente. Progressivamente, a maioria da turma, apesar de já ter deixado de lado alguns dos preconceitos existentes, ainda encontrava algumas dificuldades em respeitar a opinião dos colegas e a diferença existente entre culturas, assim como a solidariedade com o outro. De modo a preparar a sessão seguinte, com as palavras pronunciadas pelas crianças, e com o auxílio do programa *Canva*, juntamente com as mesmas, criaram-se pequenos cartões onde as palavras se identificavam com a imagem (apêndice III), resultando na tempestade de ideias presente na fig.2. A realização da atividade “ABC da Cultura” (5.ª sessão, Apêndice III), resultou num texto acróstico surpreendente, onde os alunos redigiram em conjunto um texto que não só obedece às regras linguísticas do mesmo, mas também espelha as dificuldades e a realidade vivida pelas personagens, numa aldeia interior de África. Com a atividade “Painel dos Sentimentos” (5.ª sessão, apêndice III) concluiu-se que as crianças apresentaram algum embaraço em aceitar as opiniões diferentes e revelaram falta de sensibilidade perante as dificuldades do outro, concluindo-se esta atividade com a importância de ajudar a desenvolver uma compreensão sobre questões universais, especialmente com relação a diferentes povos e culturas. A evolução moral diz respeito ao motivo pelo qual as pessoas julgam correta ou incorretamente uma ação ou o porquê de seguir determinados valores e princípios. Exercitar o desenvolvimento moral acarreta

um processo cognitivo que permitirá ao aluno refletir sobre os seus próprios valores, avaliando-os, contribuindo para a tomada de decisão numa situação de conflito (Vinha,2000). Esta atividade além de procurar desenvolver a sensibilidade e compreensão pelo outro levou à consolidação de conteúdos matemáticos de organização e tratamento de dados, uma vez que se trabalhou a tabela de frequência (fig.3), na recolha de dados relativos aos sentimentos que as crianças tinham durante a leitura das diversas frases (apêndice III).

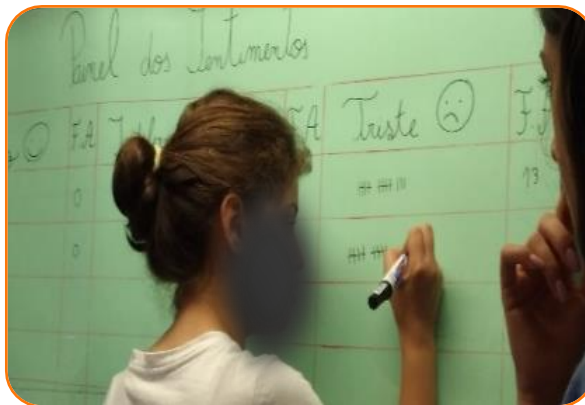


Figura 3 Painel dos Sentimentos

Na 6.ª e última sessão relativa ao livro *O Beijo da Palavrinha*, os alunos puderam apresentar as suas pesquisas relativamente aos países que investigaram, seguindo-se um momento de expressão plástica, onde as crianças pintaram as bandeiras dos respetivos países e desenharam ou recortaram alguns dos elementos pertencentes aos mesmos, colando aleatoriamente nas bandeiras, como podemos observar na fig.4.



Figura 4 Atividade de expressão plástica

Após o trabalho com os alunos acerca das diferentes culturas africanas, o conhecimento de diversos elementos culturais destes países, as suas tradições, características e localização, foi tempo de despertar os alunos para a questão global das migrações/imigrações e do contacto destas culturas com a cultura ocidental. Recaindo a escolha no livro *A Viagem de Djuku*, de Eric Lambé, uma história que nos conta as diversas problemáticas existentes quando duas culturas entram em contacto. Nem sempre prestamos atenção às pessoas que nos rodeiam e raramente procuramos saber qual a sua história, no entanto, nesta narrativa, encontramos um olhar mais atento e também mais solidário perante o outro, tais como a sua cultura e a sua especificidade. A introdução a este conto foi feita durante

a visita de estudo com os(as) encarregados(as) de educação (sessão n.º 7), às Caves Aliança. De manhã, na visita ao parque municipal da Mealhada, criou-se um momento de leitura, ao ar livre, que trouxe às crianças o contacto com a natureza e a leitura. Os alunos mostraram-se entusiasmados com alguns dos objetos que identificavam culturalmente a personagem, como: a velha guitarra de *Quecuto*, o embondeiro da aldeia, o caldeirão de *Nhô-Nhô*, a batata doce, a mandioca e o gengibre. De tarde, as crianças tiveram oportunidade de experienciar a “Coleção Berardo”, já nas Caves Aliança. Esta resulta da coleção, do colecionador José Berardo, de peças e obras de arte, de múltiplas origens e espécies, com significado histórico. O espaço museológico oferece uma coleção arqueológica, etnográfica africana e de escultura contemporânea do Zimbabué, entre outras. Na coleção arqueológica observámos um conjunto de figuras em *terracota*, com cerca de 1500 anos, proveniente da antiga cultura Bura - Asinda-Sika, do Níger. Já a coleção etnográfica africana era composta por diversos objetos etnográficos (estátuas, máscaras, armas, joalharia entre outros) testemunhando a imaginação dos seus criadores. Por último, a exposição de escultura contemporânea do Zimbabué, continha esculturas em pedra de sabão, representando um novo género de arte, datada do início da década de 1960. Os alunos faziam apreciações e recordavam alguns dos objetos falados nas aulas com os objetos observados, como estátuas, máscaras, as cores utilizadas e os materiais de caça. No final da visita as crianças mostraram-se entusiasmadas com o observado, questionando diferentes culturas e objetos e pedindo para realizar pesquisas sobre o que ouviram. O interesse gerado na visita de estudo deu origem às atividades realizadas *à posteriori*, na 8.ª e 9.ª sessão. Os alunos, após a análise da história, adaptada pela estagiária investigadora, puderam observar, sentir e tocar em alguns destes objetos, criando um interesse pessoal em cada um deles. proporcionando a descoberta de diferentes instrumentos musicais, e a experimentação dos diferentes sons produzidos (fig.5). A literatura lembra que o uso de música apresenta resultados positivos na aprendizagem, já que promove uma inserção cultural e a compreensão auditiva dos alunos, proporcionando um efeito emocional terapêutico, promotor de integração (Côrte-Real,2010). Imbuídos pelo ambiente, sugeriram a realização de pesquisas e a partilha com a turma de algumas curiosidades.

Como forma de complementar a promoção do diálogo intercultural e o contacto com a diversidade, contou-se com a colaboração de um parceiro escolar e do seu educando, permitindo que os alunos se familiarizassem com a crioulo cabo-verdiano, tendo oportunidade de ouvir um nativo relatar experiências vividas. Estas situações reais de contacto e diálogo com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas, é uma estratégia considerada eficaz para a sensibilização e compreensão da diversidade (Feng & Byram, 2004).

O mesmo autor, afirma que, quando não existe esta parceria entre a escola e a família, “ambas as partes ficam enfraquecidas” (Feng & Byram, 2004:76). Tendo sido este contributo enriquecedor para o trabalho educativo realizado com e para as crianças, muitas foram as ideias que surgiram desta intervenção, sendo que a realização de uma história onde as diferentes culturas interagissem, foi a atividade que se seguiu. Feita a reflexão sobre as atividades

anteriores, os textos que surgiram retrataram a simbiose entre as diferentes culturas africanas, que os alunos pesquisaram, com a cultura ocidental. De maneira a compreender se estes dois fatores foram realmente alcançados, os alunos realizaram um texto narrativo onde mostraram como proceder ou o que fazer

em diferentes situações, apresentando dilemas e contradições da vida quotidiana. Apontaram soluções e procuraram alternativas para problemas sociais, culturais, e emocionais em diferentes fases da vida das personagens, caracterizando as mesmas através das culturas pertencentes.

Olhando para os textos e todos os materiais produzidos, os(as) alunos(as) desejaram montar uma exposição, *Por Caminhos Africanos*, que finalizasse o projeto e mostrasse à comunidade escolar tudo o que descobriram, aprenderam e construíram. O facto de as



Figura 3 Momento musical com instrumentos tipicamente africanos

crianças quererem partilhar as suas descobertas com a família e a escola, torna a inclusão destes dois pilares facilitada, contribuindo para que as famílias apoiem a aprendizagem dos(as) educandos(as) e o seu processo educativo, enquanto a escola se torna um espaço dinâmico, de partilhas de conhecimentos (Epstein, 2009). Esta exposição, realizada no final do ano, deu por concluído o estudo, avaliando através de todo o trabalho, se a narração das histórias e as sequências didáticas contribuíram para estimular o interesse e o respeito por outras culturas africanas.

A partir das atividades realizadas, foi possível compreender como as crianças reagem às diferenças que existem na sociedade e a forma como lidam com as mesmas. Perante esta aprendizagem global, com a realização da sequência didática e a participação de toda a comunidade escolar e inclusive, exterior, poderemos observar e concluir no capítulo seguinte de que maneira cada atividade contribuiu para esta aprendizagem, realizando uma reflexão do trabalho produzido pelas crianças e conduzido pela estagiária investigadora.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O último capítulo destina-se à apresentação e análise dos resultados a partir das entrevistas de grupo focal, suportada na matriz de redução de dados (apêndice V).

As entrevistas de grupo focal, o último instrumento de recolha, permitiu à estagiária investigadora explorar e identificar as contradições e as opiniões díspares, que os(as) alunos(as) apresentaram após a implementação da sequência didática.

Tabela 2 Recorte da Dimensão Cultura Ocidental

Dimensão	Transcrições dos alunos
<p><u>Cultura Ocidental</u>: As crianças de uma maneira geral identificaram aspetos caracterizadores da cultura ocidental sem grande dificuldade, embora existam alunos entrevistados que revelaram alguma ambiguidade na diferenciação das características ocidentais e orientais. Contrariamente às dúvidas iniciais (diálogo inicial), os alunos identificaram os continentes e países pertencentes à cultura ocidental com facilidade.</p>	<p>A9: “Frutas, pecuária... A comida, comem muito bacalhau, peixe e carne; A1: ” Nós temos o fado como música tradicional, mas por exemplo em África têm a salsa” A5: ” O ano chinês!” A9:” Euh, Espanha.”; A12:” Não espera, África não é ocidental!”</p>

Antes de podermos aceitar, interagir, ajudar e valorizar as culturas, devemos ter conhecimento da nossa identidade, do que caracteriza a nossa cultura e o porquê de termos determinados comportamentos e ações, ajudando as crianças a compreender a sociedade em que vivem, questionando-a. Inicialmente quando os alunos foram interrogados acerca da cultura ocidental, o conceito «ocidente» gerou confusão. A perceção deste conceito era desconhecida, o que tornou crucial que as crianças tivessem noção do espaço em que se inserem, para poderem conseguir aperceber-se de alguns fatores que sustentam, precisamente o que foi destacado em cima.

Nas quatro entrevistas, as opiniões e comentários denotaram uma significativa evolução por comparação com o diálogo inicial. Os(as) alunos(as) passaram a identificar o «ocidente» como um conceito pertencente a países ou continentes com uma população,

de forma expressiva, de ascendência europeia e com culturas e hábitos influenciados pela Europa. De fora, ficaram, nomeadamente, a indicação de países do continente asiático ou africano.

A alimentação, de entre as características, foi uma das mais destacadas por parte dos alunos, uma vez que uma das histórias narradas, *A Viagem de Djuku*, continha informação relativa à culinária africana, incitando nos(as) alunos(as) a comparação com a culinária ocidental e inclusive argumentando com acontecimentos da história. Salientando a oitava sessão, em que as crianças puderam conhecer os diversos alimentos e perceber o porquê de não se produzirem em Portugal.

Contrariamente à atitude inicial dos(as) alunos(as), quando questionados(as) em relação às tradições e características da cultura ocidental, nas entrevistas finais, demonstraram que a superioridade que tinham colocado nas mesmas já não era questionável, uma vez que quando referiam uma tradição faziam questão de convocar outra tradição de uma cultura diferente, sem qualquer intenção de comparação ou menorização.

Tabela 3 Recorte Dimensão Outras Culturas

Dimensão	Transcrição do Aluno
<u>Outras Culturas:</u> Com esta dimensão pretendeu-se esclarecer o conceito de «cultura ocidental», uma vez que os alunos foram questionados relativamente a culturas não ocidentais. Verificou-se que as culturas referidas pelos alunos foram distinguidas da cultura ocidental, salvo exceção de um aluno que alega a cultura brasileira como não sendo ocidental.	<i>A7:</i> "Asiática"; <i>A1:</i> "A Marroquina"; <i>A11:</i> "Africana"; <i>A13:</i> "A cultura brasileira";

Procurando comprovar que as crianças captaram e perceberam as características e valores da cultura ocidental, foram questionadas a respeito de culturas diferentes. Esta dimensão permitiu perceber que o conhecimento das outras culturas tornou as crianças conscientes da singularidade da sua própria cultura e das demais, deixando de fazer tanto sentido o recurso a estereótipos ou a sobrevalorização da sua cultura. Aquando do diálogo inicial, os alunos e as alunas revelaram certas dificuldades em entender que as

culturas ocidentais não compreendiam as mesmas características que as culturas orientais ou africanas, sendo que só conseguiam apontar características de certos países, como a China. Nos grupos focais, a identificação das culturas asiáticas e africanas foi quase imediata, podendo concluir-se que após as atividades direcionadas para o conhecimento de diferentes culturas, como a pesquisa de diversos países africanos, e a participação presencial da encarregada de educação cabo-verdiana, as crianças mostraram mais facilidade em distinguir a cultura ocidental das demais.

Tabela 4 Recorte dimensão Culturas Africanas

Dimensão	Transcrição dos alunos
<p><u>Culturas Africanas:</u> Inicialmente as crianças apresentaram algumas dificuldades em entender o conceito de elementos culturais, nomeadamente com a especificidade dos <i>elementos</i>. Esta dimensão suscitou ainda uma certa disparidade, uma vez que algumas crianças comentaram que alguns dos seus familiares são oriundos do continente africano, mas que nada lhes contavam acerca do mesmo. Os demais expõem as histórias e vivências partilhadas pelos familiares, existindo uma preocupação em transmitir aos(as) educandos(as) as diversidades que nos rodeiam. Questionadas sobre experiência pessoal e as vivências com o(s) outro(s), a maioria das crianças reconheceu que o convívio com outras culturas nos enriquece, possibilitando a aprendizagem acerca de costumes e conhecimentos. Os alunos mostraram conhecimento relativamente às diferentes características culturais africanas, relembrando que a cultura africana se mostra muito diversificada, exemplificando o contraste entre as tribos interiores e a população do litoral. Foi ainda vivível o preconceito em relação ao vestuário e à habitação.</p>	<p>A12:“Foi importante saber elementos culturais de culturas africanas, porque sempre que quiser ir lá, vou-me vestir daquela maneira ou falar aquela língua”, mostrando que não se iriam sobrepor à cultura do país que visitaríamos.A2: “A minha mãe nasceu em Angola mas nunca me contou nada”; A13- “Os meus avós contam-me histórias de quando eram pequenos e brincavam na rua sem qualquer problema e que fazia sempre muito calor!”; A6:“Podemos trocar ideias, eles podem contar como vivem e nós também””; A16: “Eu se algum dia for a um deles, quero experimentar as suas comidas, ver as suas danças, ouvir as suas músicas e até aprender a sua língua”; A3:“usavam roupas velhas e rasgadas” e as casas eram “pobres”; A6:“nem todos são pobres, aqui em Portugal também existe pobreza”; A9: “São objetos que caracterizam uma cultura.”; A14-“A própria cultura dos países ou das cidades, das tribos ou das pessoas”; A13- “As tradições dessas pessoas.”; A9:” As experiências que vivemos em conjunto”.; A3“poderão aprender mais com eles, como outra língua, ou comida”, A7” Devemos tratar todos de modo igual”. A16: “Eu acho uma cultura fantástica, a sua alimentação, a forma de vestir e as suas danças”.”;</p>

O progresso relativamente às características da(s) cultura(s) africanas e à sua aceitação foi visível, através de comentários de empatia, curiosidade e partilha, principalmente quando se falava de características como a religião, a língua e a alimentação. Durante as entrevistas os alunos foram questionados acerca do que sabiam sobre os países e culturas africanas e se teriam visitado algum destes ou contactado com alguma das culturas africanas. Quando inicialmente (diálogo inicial) os alunos não partilharam a sua opinião, por não saberem identificar a(as) cultura(s) africana(s), na fase final (entrevista grupo focal) já se proporcionou uma conversa aberta e de partilha de conhecimentos do outro, da democracia, da equidade, e da consciência social (injustiças, desigualdades, conflitos e discriminação).

A evocação dos países e culturas africanas, em resultado do trabalho desenvolvido, interpelou as crianças que realçaram os familiares com dupla nacionalidade e as histórias que lhes eram narradas. De resto, o diálogo induziu um conjunto de outras crianças, sete no total, a salientarem precisamente o contrário, o facto de os familiares não partilharem as suas vivências. Ressalta, aqui, o papel da fundamental da família na educação das crianças e que o trabalho da escola pode ir no sentido de contribuir para a valorização das diferentes culturas, incentivando as famílias a partilhar, no seu seio, as culturas de pertença. Na sua maioria, as crianças do grupo tinham familiares no estrangeiro, ou nascidos fora de Portugal, influente fator na história de vida, nos valores e nas crenças familiares que moldam as crianças e que, necessariamente, concorrem para estruturar as relações que estas estabelecem com os colegas.

A receção das crianças fica condicionada pelas suas experiências sociais, motivo, pelo qual, as atividades realizadas criaram espaços de interrogação sobre o que lhes parece óbvio, estranho ou surpreendente. Perscrutá-los sobre o que pensam saber e o que lhes parece incompreensível, abriu-lhes portas para a perceção de outros valores e características culturais. O questionamento das diversas tradições apresentadas pelas crianças, os sentimentos partilhados pelas personagens, as diversas opiniões dos(as) alunos(as) relativamente às histórias e a participação e a partilha da encarregada de educação cabo-verdiana, permitiram a abertura a novas perspetivas, pensamentos e opiniões.

Quando inicialmente o povo africano era visto, por estas crianças, como uma civilização primitiva, durante a entrevista final o povo que antes era visto como pobre, sem condições de sobrevivência, *brutos* e *escravos*, eram agora destacados maioritariamente como pessoas trabalhadoras, alegres, com instinto de sobrevivência e com práticas e tradições próprias. Permaneceram ainda, *naturalmente*, certos preconceitos e estereótipos, muito especialmente, por parte de duas crianças, em contraste com a restante turma. Alguns dos alunos elaboraram um discurso argumentativo mais coerente, fornecendo exemplos, justificando aceitação e integração de pessoas de culturas africanas, bem como reforçando a importância das aprendizagens que todos podemos adquirir com a convivência e diálogo interculturais.

As entrevistas – grupo focal – realizadas aos quatro grupos, permitem dar uma resposta afirmativa à pergunta de partida: *Como promover práticas interculturais, com crianças do 4º ano de escolaridade, através de narração de histórias?* Ao invés do que ocorreu no diálogo inicial, agora, os alunos afastaram-se de uma visão da interculturalidade associada somente à diversidade de povos e culturas, mas optaram por destacar, para além do respeito e valorização, a importância da interação para o desenvolvimento futuro e sentido de uma sociedade que se quer comum. Todos os entrevistados consideraram ser importante conviver e ter amigos de culturas diferentes, acreditando ser importante fraternizar com essas pessoas pois possibilita a troca de ideias e favorece a aprendizagem. No decorrer da entrevista, e quando partilhadas as opiniões referidas, mobilizaram as atividades realizadas, inclusive as personagens das histórias lidas, em apoio dos argumentos que despendiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, os caminhos que se abriram relativamente ao processo de aquisição das competências necessárias envolveram um projeto de investigação que surge da necessidade que senti como profissional do ensino, em saber mais sobre o tema da inclusão e diversidade cultural nas escolas para, também, eu própria saber como melhor atuar neste contexto. O(a) professor(a) deve deter um conhecimento sólido dos ensinamentos que se propõe transmitir, de modo a poder conduzir as crianças para perspetivas e pontos de vista que desocultem estereótipos e preconceitos e promovam a valorização das diferentes culturas (Sleeter, 2001) e de cada um dos indivíduos.

A intervenção que deu corpo a este trabalho final, a investigação-ação, mostrou ser essencial para uma participação mais ativa, como agente de mudança, permitindo a criação de conhecimento a partir de uma reflexão sistemática sobre a prática, não se perdendo de vista que investigar em educação, no sistema de ensino, visa a autonomia e independência dos(as) professores(as), fornecendo-lhes instrumentos que permitam refletir criticamente as suas práticas (Boavista & Amado, 2008). O(a) professor(a) ao optar por esta metodologia encontra um papel muito importante na mudança de consciência e das estratégias de ação educativa.

Conhecendo a dificuldade das crianças e dos(as) profissionais educativos em desenvolver esta realidade, quis perceber mais a fundo o que pode e o que já foi feito, especificamente pelos(as) docentes na comunidade educativa em questão, mas sem nunca perder de vista projetos realizados em Portugal, desenvolvendo um projeto que se enquadrasse no trabalho realizado até então.

Na qualidade de professora estagiária de uma turma onde a diversidade é uma realidade, em face de um conjunto de crianças oriundas de diversos países, com diferentes hábitos, costumes e religiões, enfim, de diferentes culturas, considerou-se pertinente optar pela escolha deste tema, *Por Caminhos Africanos. Educação Intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, frisando que a diversidade cultural presente numa turma deve ser encarada como algo de positivo, de enriquecedor e que poderá trazer inúmeras

vantagens ao processo de ensino e de aprendizagem. Definiu-se assim a problemática desta investigação com a questão de partida: “Como promover práticas interculturais, com crianças do 4.º ano de escolaridade, através de narração de histórias?”. Encetado o desenvolvimento do projeto com recurso ao diálogo com o grupo, com o auxílio de imagens, foi possível constatar que as crianças, *naturalmente*, possuíam preconceitos e estereótipos relativamente aos países africanos, em larga medida devido aos conteúdos lecionados sobre a história dos descobrimentos, onde estes eram sistematicamente identificados como escravos, guerreiros e com dificuldades económicas e sociais. Procurando desmistificar estas conceções, desenvolveu-se um projeto, em conjunto com as crianças, que adquirisse relevância para as mesmas, um projeto em que as suas ideias foram escutadas e consideradas.

A sugestão da narração surgiu, então, devido ao gosto que a turma apresentou ao longo do ano letivo pela leitura, e sendo o livro um material didático com inúmeras potencialidades, manipulou-se de maneira a desenrolar aprendizagens ativas que desenvolvessem a promoção do diálogo intercultural (Epstein, 2009). Além do mais, a análise de histórias que suscitem situações de conflitos motivados por preconceitos é uma atividade que pode despertar nas crianças a necessidade de reflexão sobre o cenário, desconstruindo a situação que conduziu à discriminação, assim como ao desenvolvimento da capacidade de argumentação dos(as) alunos(as) (Díaz-Aguado, 2003). Consoante as duas histórias narradas, as crianças, foram propondo atividades, que juntamente com a estagiária compreenderam propostas educativas que apontaram o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre as experiências interculturais, os contextos de interação e sobre as relações entre grupos.

A realização de atividades, com recurso a aprendizagens ativas, de leitura de histórias, visionamento de imagens de outros povos e culturas, com posterior discussão com os(as) alunos(as), foi constante. O recurso a atividades complementares à exploração da história, tais como pesquisas na internet e elaboração de cartazes, pretendeu incentivar os(as) alunos(as) a recolher mais informação para além dos conhecimentos adquiridos. A participação das famílias ao longo do projeto, foi também uma mais valia, uma vez que o envolvimento individual dos(as) encarregados(as) de educação é importante no

processo de ensino-aprendizagem dos(as) seus(suas) educandos(as) (Coleman *et al.*, 1996).

Através da análise de quatro entrevistas de grupo focal, onde as crianças foram questionadas acerca dos seus conhecimentos e opiniões, verificou-se um grande impacto positivo na opinião, sensibilização e respeito dos(as) alunos(as) perante o(os) outro(s).

Ao longo da referida prática, verifiquei uma crescente motivação e empenho dos(as) alunos(as), que possibilitou a concretização dos objetivos específicos que se propuseram, com êxito e traduzidos não só ao longo do trabalho como na exposição final. Os resultados foram francamente positivos e expressos no interesse, empenho na participação e no paralelismo realizado por parte dos(as) discentes ao longo da prática educativa. As práticas, realizadas dentro e fora do contexto da sala de aula, que se pretenderam interculturais, superaram os estereótipos e crenças iniciais, fomentando um ambiente de aceitação, respeito e interação (Naiditch, 2009). As crianças mostraram-se preparadas para a mudança de atitudes e para a apresentação de estratégias de modo a desenvolver formas de conhecimento sobre si e os(as) outros(as).

Alertando para algumas limitações existentes nesta investigação, destaque-se a escassez dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, já que muitos dos materiais utilizados nas atividades foram fornecidos pela estagiária. A impossibilidade de realização de todas as propostas, viáveis, da estagiária investigadora e das crianças, devido não só à falta de tempo em função do currículo nacional, que se encontra, a meu ver, excessivamente longo, mas, igualmente devido ao facto de sermos três estagiárias, com projeto de investigação para operacionalizar. Outro fator relevante e que limitou o desenvolvimento desta investigação, foi o que identificamos de enraizamento familiar, uma vez que os preconceitos e estereótipos que as crianças possuem, muitas vezes partem de casa e por esse mesmo motivo, não é fácil desenvolver esta desconstrução nas crianças, sem antes trabalhar a família. Apesar destas limitações, os objetivos gerais foram globalmente cumpridos e a satisfação em concluir que o respeito, a aceitação e a interação das crianças com outras culturas é agora predominante, torna-se compensador, não só em termos pessoais, mas de igual modo para a professora cooperante e, muito especialmente, para as crianças.

Como pistas para futuras investigações e projetos, na sequência daquela de que aqui damos nota, pretende-se aprofundar a temática da interculturalidade na sala de aula. Uma vez que as conclusões deste estudo não podem ser extrapoladas para outras realidades, em face da sua natureza e da reduzida amplitude. Seria uma mais valia desenvolver projetos de investigação que viessem a permitir estudos comparados. A elaboração de um guião que integrasse um conjunto de propostas didáticas dirigidas à educação intercultural poderia constituir um (outro) projeto a realizar a longo prazo. À semelhança dos Guiões de Educação, Género e Cidadania (2015), a elaboração de um guião prático, que pudesse fornecer apoio às comunidades escolares, relativamente à melhoria, análise e reflexão de questões interculturais, no âmbito do 1º ciclo do ensino básico, poderia constituir um contributo importante. A realização de um tal guião prático poderia auxiliar outros(as) docentes e estudantes estagiários a transformar e melhorar os modelos como ensinamos e aprendemos a lidar e conviver com a diferença.

Partilharei ainda, de uma forma mais pessoal, o que foi para mim esta experiência, nunca deixando de parte os melhores, nem os piores momentos, que me proporcionaram uma constante aprendizagem. Estas características e o trabalho realizado criou oportunidade para o desenvolvimento de algumas competências profissionais. Tomando como referência as competências designadas por Guy Le Boterf (2000), saber agir com pertinência, saber mobilizar saberes e conhecimentos num contexto profissional, saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogéneos, saber transpor, saber aprender e aprender a aprender e saber envolver-se.

Foi uma experiência bastante enriquecedora, na interação com os outros profissionais e em termos de aprendizagem sobre mim, e sobre o trabalho que quero desenvolver à posteriori. As emoções vivenciadas ao longo desta curta escala são difíceis de passar para o papel, mas os momentos partilhados com as colegas, os(as) professores(as) e com as crianças fizeram sentir todo o esforço dedicado para com estas. Mas a minha viagem como futura profissional ainda agora começou, no entanto, o encontro com a cultura africana foi um início bastante auspicioso. Que esta viagem sem fim seja repleta de aprendizagens e crescimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª Edição ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arcanjo, H. (2017). *Plano Curricular de Turma*.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. 4th Edition.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. 4th Edition.
- Boavista, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação- Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cochito, I. (2004). Educação Intercultural- O outro como ponto de partida. *Educação e Direitos Humanos. actas/seminários "O Direito à Educação e a Educação dos Direitos"*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem- Educação Intercultural*. Porto: ACIME- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Concelho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva- Volume II*. Lisboa: CNE.
- Concelho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva-Volume I*. Lisboa: CNE.
- Coppete, M. C. (janeiro/junho de 2012). Educação para a Diversidade numa perspetiva Intercultural. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ*, 1(28), pp. 231-262.
- Cortesão, L., & Pacheco, N. A. (1991). O Conceito de Educação Intercultural, Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4(2), pp. 31-44.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), pp. 455-479.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.

- Direção-Geral da Educação, A. C. (2015). *Escola Intercultural, Documento de Apoio ao Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eurybase. (2005). *O Sistema Educativo em Portugal*. Comissão Europeia.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análise de conteúdo: Teoria e prática*. Barcelona: Paidós.
- Martins, E. C. (2002). Desigualdades e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de «Baixa Densidade». Em M. F. Patrício, *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural. Uma Realidade* (pp. 175-190). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contract with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Obtido de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)
- Ministério da Educação (s.d.). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s.d.). *Quem Somos*. Obtido de Plano Nacional de Leitura 2027: http://pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*(23), pp. 156-168.
- Morgado, M. (julho de 2010). Literatura Infantil e Interculturalidade: "Preparar os Leitores para a Vida". *Educareducere*, pp. 17-33.
- Morgado, M., & Pires, M. d. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil: vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Naiditch, F. (abril de 2009). Literatura multicultural e diversidade na sala de aula. *Educação*, 32(1), pp. 25-32.

- Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 1-20.
- Neves, M. C. (1992). *Pedagogia Intercultural*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Pacheco, A. J., & Sousa, J. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular. *Revista Elo*(23), pp. 89-98.
- Patrício, M. F. (2002). *Globalização e Diversidade, a Escola Cultural, uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração das minorias migrantes na escola*. Porto: Editora Profedições.
- Peres, A. N. (2011). *Educação Intercultural e Cidadania*. Chaves: APAP.
- Pinto, F. R. (2007). *As Representações dos Professores no Diálogo de Culturas nas Escolas. Estudo de Caso: Os Professores do 1º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do concelho de Paredes*. Porto: Universidade Portucalense- Infante D. Henrique.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Rivilla, A. M., & Mata, F. S. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Person Educación.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (maio/agosto de 2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista educativa PUC-Campinas*, pp. 191-202.
- Sarmiento, C. (2013). *Entre Centros e Margens*. . Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, C. (2014). Interculturalidade, multiculturalismo, e interculturais estudos: definição questionar e estratégias de reposicionamento. *Interculturais Pragmáticas* , pp. 603-616.
- Silveira, R. M., Bonin, I. T., & Ripoll, D. (jan./abr. de 2010). Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), pp. 98-107.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- UNESCO. (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.

Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.

Yorke, J (1998). *Enciclopédia Infantil Ilustrada*. Minho: Livraria Civilização Editora.

Legislação

Decreto de Lei n.º 74/2006 (2006, 24 de março). Diário da República 1ª Série A, 60, 2242 – 2257.

Decreto-Lei n.º 43/2007 (2007, 2 de fevereiro). Diário da República 1ª Série, 38, 1320 – 1328.

Decreto-Lei n.º 41/2012 (2012, 21 de fevereiro). Diário da República 1ª Série, 37, 829 – 855.

Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014, 12 de dezembro). Diário da República 1ª Série, 240, 6064 – 6068.

Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República 1ª Série, 129, 2928 – 2943.

Decreto-Lei n.º 65/2018 (2018, 16 de julho). Diário da República 1ª Série, 157, 4147 – 4182.

Decreto-Lei n.º 66/2018 (2018, 16 de agosto). Diário da República 1ª Série, 157, 4147 – 4182.

Lei n.º 46/1986 (1986, 14 de outubro). Diário da República 1.ª Série, 237, 3067 – 3081.

Lei n.º 115/1997 (1997, 19 de setembro). Diário da República 1.ª Série A, 214, 5082 - 5083.

Lei n.º 49/2005 (2005, 30 de agosto). Diário da República 1.ª Série A, 166, 5122 – 5138.

Lei n.º 85/2009 (2009, 27 de agosto). Diário da República 1.ª Série, 166, 5635-5636.

Referências Eletrónicas

Ministério da Educação (s.d.). *Quem Somos*. Plano Nacional de Leitura 2027. Acedido em 25 de novembro de 2018, em:
http://pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos

APÊNDICES

Lista de Apêndices

Apêndice I- Autorização para a participação, filmagem e gravação;

Apêndice II- Tabela da sequência didática;

Apêndice III- Planificações das sessões;

Apêndice IV- Guião das entrevistas de grupo focal;

Apêndice V- Matriz da redução de dados

Apêndice I

Apêndice I- Autorização para a participação, filmagem e gravação



Eu, Marta Filipa Gonçalves Morgado, venho por este meio solicitar a autorização do/a Exmo/a. Sr./Sr.ª Encarregado/a de Educação, para a participação do/a seu/sua educando/a numa entrevista que ajudará na realização do meu Relatório Final: “De que maneira o conto de histórias contribui para o desenvolvimento de práticas interculturais na criança”, a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra. Para este fim, necessito de filmar a entrevista, sendo esta utilizada através do método grupo focal. O tema da entrevista será a Interculturalidade.

A gravação será meramente utilizada para fins educacionais, sendo que não será divulgada.

Eu, _____ encarregado/a de educação do/a
aluno/a _____ autorizo/não autorizo o/a meu/minha
educando/a a ser filmado durante a entrevista.

Professora Estagiária,

Marta Morgado

Apêndice II

Apêndice II- Tabela da Sequência Didática

Sessões	Sequência de Atividades	Objetivos específicos	Recursos	Duração
1ª Sessão Diálogo Inicial <u>23 abril</u>	Atividade 1: Diálogo com os(as) alunos(as); Atividade 2: Curiosidades acerca do Continente Africano.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o conhecimento geral dos(as) alunos(as) relativamente a culturas não ocidentais; • Identificar, no grupo de crianças, os conhecimentos e opiniões que possuem acerca da(s) cultura(s) dos países Africanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Câmara de vídeo; • Imagens; • Apresentação PowerPoint; • Mapa-mundo 	120 minutos 9h00-10h00/10h30-12h
2ª Sessão (As diferentes culturas Africanas) <u>14 de maio</u>	Atividade 3: Audição da história “ <i>O beijo da palavrinha</i> ” de Mia Couto. Atividade 4: Ilustração da história.	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir e respeitar o uso da Biblioteca Escolar; • Compreender a realidade natural e humana a partir da observação. • Reconhecer o carácter histórico-geográfico da realidade social. • Relacionar as ilustrações da obra com o sentido do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “<i>O beijo da palavrinha</i>” de Mia Couto; • Computador; • Colunas de som; • Material de desenho; 	45 minutos 15h00-15h45
3ª Sessão (As diferentes culturas Africanas) <u>18 de maio</u>	Continuação da Atividade 4: Ilustração da história. Atividade 5: Leitura e exploração do livro e do autor, “ <i>O beijo da palavrinha</i> ” de Mia Couto.	<ul style="list-style-type: none"> • Formular, a partir de informação recolhida, questões de natureza histórico-geográfica e social. • Procurar fundamentar explicações para problemas de natureza histórico-geográfica e social. • Adotar atitudes de respeito para com identidades culturais diferentes da sua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “<i>O beijo da palavrinha</i>” de Mia Couto; • Material de desenho; • Fotocópias do livro para cada aluno(a); • Guião de análise; 	90 minutos 10h30-12h00
4ª Sessão (As diferentes culturas Africanas) <u>21 de maio</u>	Continuação da Atividade 5: Leitura e exploração do livro e do autor, “ <i>O Beijo da Palavrinha</i> ” de Mia Couto.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a realidade natural e humana a partir da observação. • Reconhecer o carácter histórico-geográfico da realidade social. • Formular, a partir de informação recolhida, questões de natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “<i>O beijo da palavrinha</i>” de Mia Couto; • Computador; 	90 minutos

	Atividade 6: Esclarecimento de conceitos como “cultura”, “cultura ocidental” e “cultura africana”;	histórico-geográfica e social. • Procurar fundamentar explicações para problemas de natureza histórico-geográfica e social. • Adotar atitudes de respeito para com identidades culturais diferentes da sua.	• Fotocópias do livro para cada aluno(a); • Guião de análise • Apresentação PowerPoint	10h30-12h00
5ª Sessão <i>(As diferentes culturas Africanas)</i> <u>28 de maio</u> (Nota de Campo n.º3)	Atividade 8: ABC da Cultura; Atividade 9: Painel dos Sentimentos; Atividade 10: O que é a cultura? As diferentes culturas Africanas (<i>Bandeiras de países Africanos</i>);	• Perceber o significado de elementos culturais; • Reconhecer os elementos culturais presentes no texto; • Construir um texto acrónico interligando os diferentes elementos culturais identificados; • Refletir sobre sentimentos, afetos e valores que a história transmite; • Fomentar o respeito pela opinião dos colegas; • Sensibilizar os/as alunos/as relativamente às diferentes realidades sociais; • Desconstruir estereótipos e ideias em relação às diferentes culturas;	• Papel de Cenário; • Cartolinas; • Bostik • Apresentação powerpoint; • Mapa Mundo; • Bandeiras de diversos países africanos;	90 minutos 09h00 às 10h00/ 10h30 ao 12h00
6ª Sessão <i>(As diferentes culturas Africanas)</i> <u>1 de maio</u>	Continuação da atividade 10: O que é a cultura? As diferentes culturas Africanas (<i>Bandeiras de países Africanos</i>);	• Desconstruir estereótipos culturais; • Incentivar a pesquisa individual e a articulação com as famílias; • Perceber o significado de elementos culturais; • Identificar certos elementos culturais dos países atribuídos; • Reconhecer as cores da bandeira atribuída;	• Bandeiras de diversos países africanos; • Material de desenho	60 minutos 16h15-17h15
7ª Sessão <i>(As diferentes culturas Africanas)</i> <u>3 junho</u>	Atividade 11: Momento de leitura ao ar livre do livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé.	• Compreender a realidade natural e humana a partir da observação. • Reconhecer o carácter histórico-geográfico da realidade social. • Promover o contacto com as diferentes culturas africanas;	• Livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé; • Guião de visita à exposição	Dia inteiro

	<p>Atividade 12: Visita às Caves Aliance Underground Museum-Exposição <i>Coleção Berardo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos culturais pertencentes à diversas culturas apresentadas; • Identificar os elementos culturais apresentados, interligando-os às características dos locais onde pertencem; 	<p><i>Coleção Berardo</i></p>	
<p>8ª Sessão <i>(Interação entre as culturas africanas e a cultura ocidental)</i> <u>4 de junho</u></p>	<p>Atividade 13: Breve diálogo acerca da Visita realizada;</p> <p>Atividade 14: Leitura e análise do livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé (contacto com diferentes instrumentos e produtos agrícolas tipicamente africanos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o caráter histórico-geográfico da realidade social. • Formular, a partir de informação recolhida, questões de natureza histórico-geográfica e social. • Procurar fundamentar explicações para problemas de natureza histórico-geográfica e social. • Adotar atitudes de respeito para com identidades culturais diferentes da sua. • Compreender o fenómeno da emigração/imigração; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação PowerPoint; • Livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé (texto adaptado do livro) • Guião de análise da história; • Instrumentos tipicamente africanos; • Produtos agrícolas tipicamente africanos; 	<p>120 minutos 9h00-10h00/10h30-12h00</p>
<p>9ª Sessão <i>(Interação entre as culturas africanas e a cultura ocidental)</i> <u>12 de junho</u></p>	<p>Continuação da atividade 14: Leitura e análise do livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé: -Opinião individual dos(as) alunos(as) acerca da história;</p> <p>Atividade 15: <i>Testemunhos cabo-verdianos;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o pensamento crítico e o pensamento reflexivo sobre as diferenças culturais; • Compreender as diferenças, destacadas pela testemunha, existentes entre o país Cabo Verde e Portugal; • Valorizar os testemunhos culturais deixados por pessoas pertencentes à comunidade escolar; • Permitir o enriquecimento cultural dos/das alunos/as através de testemunhos; • Criar a oportunidade de diálogo e coexistência entre diferentes culturas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé; • Folhas A4 coloridas; • Câmara de filmar; 	<p>120 minutos 9h00-10h00/10h30-12h00</p>

<p>10ª Sessão (<i>Interação entre as culturas africanas e a cultura ocidental</i>)</p> <p><u>18 de junho</u></p>	<p>Atividade 16: Escrita Criativa <i>Interação entre Diferentes Culturas</i></p> <p>Atividade 17: Preparação da Exposição Final “Por Caminhos Africanos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber cooperar e aceitar a opinião dos colegas; • Compreender o fenómeno da emigração/imigração; • Relacionar os conhecimentos adquiridos de maneira a construir um texto coerente; • Permitir que a criança se coloque no lugar do Outro; • Participar ativamente na divulgação das atividades realizadas; • Envolver os/as alunos/as na divulgação das atividades realizadas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de planificação textual; • Folhas Pautadas; • Materiais para a exposição 	<p>90 minutos</p> <p>9h00-10h00/10h30-12h00</p>
<p>11ª Sessão (<i>Avaliação</i>)</p> <p><u>29 de junho</u></p>	<p>Atividade 18: Exposição Final “Por Caminhos africanos”;</p> <p>Atividade 19: Entrevista aos(as) alunos(as)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o conhecimento geral dos(as) alunos(as) relativamente a culturas não ocidentais, após o término da sequência didática; • Identificar, no grupo de crianças, os conhecimentos e opiniões que possuem acerca da(s) cultura(s) dos países Africanos, após o término da sequência didática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais para a exposição; • Câmara de filmar; • Gravador 	<p>Dia Inteiro</p>

1ª Sessão

– Descrição das atividades:

A primeira sessão trata-se da realização de um diálogo inicial. Este será gravado e filmado.

Terminado o diálogo, seguir-se-á uma breve discussão sobre as diversas características do Continente Africano e das suas culturas. Não se pretende que a explicação seja aprofundada, uma vez que o pretendido é propor atividades que mais tarde abordarão este tema.

2ª Sessão

– Descrição da atividade:

A segunda sessão terá lugar na biblioteca, uma vez que será lida a história “*O beijo da palavrinha*” de Mia Couto. À terça-feira a turma do 4ºA têm disponível uma hora na Biblioteca Escolar, para atividades previamente preparadas ou para entrega e requisição de livros. Aproveitando este facto, a leitura do livro terá lugar na mesma, fazendo assim ponte entre o trabalho realizado em sala de aula e a utilização da Biblioteca.

A leitura será feita pela estagiária investigadora, sendo que não se irá mostrar as ilustrações da história. Após a audição os(as) alunos(as) deverão ilustrar a mesma.

A sessão será acompanhada por som ambiente de músicas tradicionais Africanas.

3ª Sessão

– Descrição das atividades:

A terceira sessão iniciar-se-á com a finalização das ilustrações da história “*O beijo da palavrinha*” de Mia Couto e, posteriormente, será feita a leitura da mesma, desta vez mostrando as ilustrações do livro (auxílio das imagens no projetor).

Finalizado o conto da história a professora estagiária questionará que elementos da história e da ilustração do livro podem identificar com as ilustrações realizadas, e quais as ilustrações que se aproximavam da realidade expressa pelo autor.

Posto isto, serão distribuídos aos/às alunos/as fotocópias da história, como auxílio para a realização da análise do livro. Será feita a leitura, análise e interpretação das imagens, a interpretação do título e a biografia do autor.

4ª Sessão

– Descrição das atividades:

Primeiramente, será terminada a análise da história “*O beijo da palavrinha*” de Mia Couto. De seguida, através de um diálogo com as crianças e com o apoio de um PowerPoint serão analisadas algumas noções sobre a cultura ocidental e as diferentes culturas africanas. Antes da realização da primeira atividade, será feita uma breve explicação sobre o conceito de “cultura” e os “elementos culturais”. Por fim, os/as alunos/as deverão encontrar, na história, palavras que estejam relacionadas com as características, físicas e psicológicas, da família e do sítio onde vivem. Estas palavras ou expressões, serão escritas num papel de cenário, como uma “chuva de ideias”.

5ª Sessão

– Descrição das atividades:

Esta sessão terá início com a revisão da “chuva ideias”, uma vez que será construída, em grande grupo, uma história, onde cada frase ou parágrafo irá começar com uma letra do alfabeto, sendo que é obrigatório empregar as palavras da “chuva de ideias”.

Deste modo, as crianças deverão recordar a chuva de ideias realizada na aula anterior, que será construída no quadro, através dos cartões realizados pela professora estagiária. De seguida, dar-se-á início à atividade “ABC da cultura”, esta será feita em grande grupo. Os(as) alunos(as) com as palavras que encontraram, no livro, relacionadas com as características, físicas e psicológicas, da família e do sítio onde vivem, devem construir frases ou parágrafos, que deverão começar com uma letra do alfabeto, sendo que é obrigatório empregar as palavras da “chuva de ideias”, construindo assim um texto acróstico.

Ex.: Areia quente é onde Maria Poeirinha saltava, na
baía, de pés descalços

....

Sonhos pequenos tinha a menina, com
retalhos e remendos ela fazia mantas,

...

À medida que as crianças dão as suas ideias, a professora estagiária deverá escrever o texto no computador, visível a toda a turma.

Terminada a atividade, dar-se-á início ao “Painel dos Sentimentos”. Esta atividade será realizada em duas fases. Primeiramente, serão distribuídas, aos(às) alunos(as), tabelas para preencher. Deverá ser explicado aos(às) alunos(as) que cada número que veem na tabela, correspondem a uma frase do livro, que será lida pela professora estagiária. Feita a leitura, os(as) alunos(as) devem colocar na tabela dada, com um X, a emoção que a frase despoletou. No final será colocada uma tabela de frequência absoluta, por preencher, onde os(as) alunos(as) deverão colocar os dados e fazer o levantamento das respostas dadas e a sua análise. Com esta atividade é pretendido que sejam explorados sentimentos como: tristeza, solidariedade, esperança, carinho, camaradagem, surpresa, amizade, alegria, beleza. No início, a história desperta sentimentos de tristeza, pela pobreza em que vive Maria Poeirinha, assim como, de solidariedade, porque nos sentimos próximos dela, mas também esperança pois a menina não deixa de sonhar. Carinho, camaradagem, surpresa (afinal o Zeca não era assim tão tonto), amizade, alegria (quando a menina decifrou a letra “m”), beleza (apesar da dor causada pela morte de Poeirinha) são outros dos sentimentos expressados. A aula terminará com o sorteio de diversos países para cada um dos(as) alunos(as). O objetivo prende-se com a pesquisa, em casa, da(s) cultura(s) e dos elementos culturais que caracterizam os diferentes países, de maneira a se poder realizar a atividade da sessão seguinte.

6ª Sessão

– Descrição das atividades:

Esta sessão irá interligar as diferentes áreas disciplinares, estudo do meio (geografia e história), cidadania (valores e património imaterial) e expressão plástica (formas, cores...). Será iniciada com a identificação dos diversos países africanos no mapa-múndi. Após a identificação e um breve diálogo acerca dos diversos países, será distribuído a cada aluno/a, a bandeira do respetivo país. Estes deverão saber identificá-la. Os/as alunos/as deverão pintar as bandeiras com as respetivas cores (com o material que pretenderem) e posteriormente deverão desenhar em diversas cartolinas os vários elementos que caracterizam o país (que retirarão das pesquisas realizadas), devendo recortar e colar os mesmos, nas bandeiras. À medida que terminam, devem apresentar as pesquisas realizadas, assim como as bandeiras e os elementos culturais que caracterizam os países.

7ª Sessão

– Descrição das atividades:

Esta sessão foi possível de realizar devido à disponibilidade da professora cooperante, que organizou com os(as) encarregados(as) de educação uma visita de estudo de final de ano. Aproveitando este facto, e uma vez que a visita irá ser às Caves Aliança, em Sangalhos, esta contempla oito coleções distintas, na área da arqueologia, etnografia Africana, mineralogia, paleontologia, e escultura contemporânea de Zimbabué, abrangendo uma impressionante extensão temporal com milhões de anos. Assim será realizada uma visita guiada, com um guia do museu, que irá revelar pormenores das diversas culturas africanas.

A visita será realizada da parte da tarde, sendo que de manhã iremos até ao parque de merendas da mealhada conviver com as famílias e almoçar. Será num momento, da parte da manhã, que a estagiária irá aproveitar para contar a história “A Viagem de Djuku” de Eric Lambé, criando um ambiente descontraído e relaxante entre as crianças e as suas famílias.

8ª Sessão

– Descrição das atividades:

A oitava sessão dará início com um breve diálogo sobre a visita de estudo realizada no dia anterior, com o auxílio de um PowerPoint, serão lembradas algumas imagens e curiosidades sobre a exposição e a história que foi lida. Terminado o diálogo, será efetuada, novamente, a leitura da história “A Viagem de Djuku” de Eric Lambé, uma vez que nem todos os(as) alunos(as) estiveram presentes na visita. À medida que a leitura ia sendo realizada, a análise da mesma ia sendo feita. Irão ser distribuídos pequenos excertos do texto, que a estagiária realizou, de maneira a adaptar a história. Serão apresentados aos(as) alunos(as) diversos instrumentos musicais africanos, assim como produtos agrícolas, uma vez que a história retrata alguns destes. Os/as alunos/as poderão ver, tocar e cheirar os diversos objetos.

Irão ser ainda analisadas, as diferentes características da aldeia de Djuku e da cidade para onde foi viver, assim como a necessidade de o ter feito. Iram ser abordados conceitos como a «migração/imigração» e a «aceitação da diferença».

9ª Sessão

– Descrição das atividades:

Esta sessão dará início com a revisão da análise da história “A Viagem de Djuku” de Eric Lambé, através de algumas perguntas sobre a história. Posto isto, serão distribuídas folhas multicolores a cada aluno/a, onde irão escrever perguntas de opinião, que a estagiária colocará no quadro. Estas perguntas deverão ser respondidas em casa, de maneira a não serem influenciáveis.

Na seguinte hora e meia, a turma terá uma visita de uma mãe de um menino cabo-verdiano do 1º ano. Este menino desde o início do ano letivo que durante os

intervalos se dirigia à sala do 4ºano e contactava com as crianças. Por este mesmo motivo, achei que seria uma mais valia para os/as alunos/as presenciarem o testemunho de uma família com dupla nacionalidade. Posteriormente, foi pedido à mãe do aluno que falasse com as crianças sobre o porquê da sua vinda para Portugal, como era viver em Cabo Verde, como foi recebida em Portugal e as diferenças que sente entre os dois países. Após o testemunho será realizado um breve diálogo com as crianças, de maneira a perceber se compreenderam o que foi transmitido e se existiam dúvidas ou curiosidades que não foram expostas.

10ª Sessão

– Descrição das atividades:

Na décima sessão, a turma, em pequenos grupos, irá realizar uma atividade de escrita criativa. Esta consistirá numa narrativa em que o tema será *Interação entre Diferentes Culturas*, o grupo terá de retratar a viagem de uma certa personagem de cultura africana para um país Europeu. As personagens serão: tribo Masai, uma pessoa cabo verdiana, uma moçambicana ou uma pessoa de África do Sul. As personagens serão tiradas por sorteio, de maneira a que cada grupo fique com personagens distintas. Será distribuído a cada grupo uma tabela de planificação, onde poderão, primeiramente, colocar as características da sua personagem e organizar a narrativa. Terminada a planificação, os grupos deverão proceder à escrita da narrativa e apresentar a sua história no final da aula.

À medida que os grupos vão terminando, irá ser realizado um diálogo com os mesmos, sobre a exposição final, questionando como querem decorar o espaço e que ideias têm para a organização da mesma, como a forma de divulgação, os convites e o nome da mesma.

11ª Sessão

– Descrição das atividades:

Esta será a última sessão, sendo que as crianças irão em grupos, realizar a exposição, enquanto que as restantes irão estar na sala com a professora cooperante, e assim sucessivamente. Terminada a exposição, será realizada a entrevista final. Esta terá lugar na Biblioteca Escolar, para que a estagiária, assim como os/as alunos/as, se possam sentir mais à vontade.

Ao final do dia, a exposição “Por Caminhos africanos”, será aberta à comunidade escolar. Esta será convidada a deixar a sua opinião num painel à saída da sala onde a mesma será realizada.

Apêndice III

Apêndice III- Planificações das sessões (Planificação, descrição, notas de campo, registo fotográfico)**2.ª Sessão**

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER- RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a realidade natural e humana a partir da observação; -Reconhece o carácter histórico-geográfico da realidade social; - Formula, a partir de informação recolhida, questões de natureza histórico-geográfica e social; -Procura fundamentar explicações para problemas de natureza histórico-geográfica e social. -Adota atitudes de respeito para com identidades culturais diferentes da sua; -Estabelece uma relação de empatia 	<ul style="list-style-type: none"> - Audição da leitura do livro “<i>O Beijo da Palavrinha</i>” de Mia Couto; -Ilustração da história ouvida; -Breve análise da história; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas; - Recolha de informações através das ilustrações das crianças. 	Tarde 15h-15h45 (45 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Couto, M. (2008). <i>O Beijo da Palavrinha</i>. Alfragide: Caminho. - Folhas brancas A4; - Material de Desenho; - Colunas; - Guião 2ª sessão - Computador; - Música (sons africanos): https://www.youtube.com/watch?v=j-_cTnToDCQ

Português		<p>com o património cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica a existência de diferentes povos e culturas; - Assume uma postura de respeito para com os diferentes povos e culturas. 				
	<p>EL4 Leitura e audição Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL);</p>	<p>EL4.25. Ler para apreciar textos literários. (v. Lista em Anexo e Listagem PNL)</p> <p>EL4.25.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p>				

Exemplo de uma Nota de Campo (n.º 1) - 2.ª Sessão Leitura da história “O beijo da palavrinha” de Mia Couto (14 de maio)

Na primeira sessão de exploração da história “O beijo da palavrinha” de Mia Couto, entendi que a leitura expressiva da história, com o auxílio de música de fundo de sons da savana seria uma mais valia para a compreensão da mesma, uma vez que as ilustrações não seriam apresentadas.

Sendo o espaço da sala de aula comum e demasiado familiar, optou-se por contar a história na biblioteca escolar, um espaço acolhedor, com boa iluminação e um tanto ou pouco misterioso. O facto da mesma ter sido realizada no espaço da biblioteca, suscitou nas crianças uma maior curiosidade, aliada à leitura expressiva, a captação da atenção das crianças para o tema em questão ajudou-as a compreender os diferentes olhares que foram retirando da história. Após a leitura, seguiu-se o momento da ilustração, onde os(as) alunos(as) puderam desenhar a sua interpretação da história. Estas apresentaram-se muito contraditórias como pudemos ver nas ilustrações que se encontram na página a cima.

Para facilitar a interpretação das crianças, através das ilustrações, foi realizada uma tabela com alguns dos elementos culturais transmitidos pelo autor, que as crianças utilizaram nas ilustrações:

Tabela 5 Tabela de avaliação das ilustrações

ALUNOS(AS)/ ELEMENTOS	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Cor de pele escura	0	0	-	0	X	0	X	X	-	-		0	X	X	X	X	X	X	X	0
Casa de palha/argila	-	0	X	0	0	-	X	-	-	0		-	X	X	-	-	X	-	-	0
Pouca Vegetação	X	0	X	0	X	X	X	-	X	0		X	X	X	X	X	X	-	X	0
Características físicas africanas	0	0	-	0	X	0	X	X	-	-		0	X	X	X	0	0	X	X	0
Mar	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	0	-	X	X

Cores quentes	-	X	X	0	X	0	X	X	X	0		0	X	X	X	X	X	-	X	X
Ambiente entristecido	X	0	-	0	0	X	-	X	-	0		X	X	0	X	X	X	X	-	0
Outros																				

Legenda:

0: Apresenta o contrário ou algo fora do contexto

-: Não é perceptível

X: Está presente

Analisada a tabela podemos constatar que a maioria das crianças conseguiu captar a essência da história, percebendo que se tratava de uma aldeia interior de África. Ainda assim, algumas das ilustrações apresentam elementos contraditórios aos narrados pelo autor, como prédios ornamentados e uma vegetação vasta. Elementos como a colcha de retalhos e os cabelos das crianças, que ilustram o transmitido pelo autor, assim como a cor de pele das personagens (cor de pele mais escura) abundam nos desenhos das crianças.



Exemplo de ilustrações realizadas pelas crianças.

3.ª Sessão

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER- RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	-Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa. -Formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações fundamentadas para as questões suscitadas. -Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos	-Esclarecimento de diversos conceitos como: “cultura”; “cultura ocidental” e “cultura(s) Africanas”; -Leitura e exploração do livro “ <i>O Beijo da Palavrinha</i> ” de Mia Couto; -Chuva de Ideias sobre elementos culturais presentes na história;	-Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas; - Recolha de informações através das atividades;	Manhã 9h-12h	- Couto, M. (2008). <i>O Beijo da Palavrinha</i> . Alfragide: Caminho. - Guião 3ª sessão -Apresentação powerpoint; - Fotocópias do livro para cada aluno(a); -Mapa Mundo

Português		diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura. -Identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições e respeitandoos (exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias – media, viagens, cinema, leitura).				
	EL4 Leitura e audição Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL);	EL4.25. Ler para apreciar textos literários. (v. Lista em Anexo e Listagem PNL) EL4.25.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular				

Guião 3º Sessão

Atividade 1- Audição da história “O beijo da palavrinha” de Mia Couto. A leitura será realizada pela estagiária de forma lúdica e com uma música de fundo (sons africanos).

Atividade 2- Os(as) alunos(as) devem ilustrar a história que acabaram de ouvir, da maneira que bem entenderem. Não devem ser respondidas questões acerca da história. Esta atividade deve ser realizada individualmente.

O objetivo principal será perceber, o que é que para os(as) alunos(as), foram os pontos principais da história e de que maneira representam as personagens.

Atividade 3- Exploração geral da história:

- Quem são as personagens?
- Onde vivem?
- Como é o local em que vivem?
- O que aconteceu?
- Qual a atitude do Tio Jaime e do Zeca Zonzo?
- Como acabou a história?
- Porque é que a história está escrita deste modo (tempos verbais e pronomes)?
Poderia ter sido escrita de outro modo?

Estas perguntas devem ser respondidas através de um breve diálogo com os(as) alunos(as), com o objetivo de compreender se, de forma imediata, entenderam a história e o que esta pretende transmitir.

4ª e 5ª Sessão

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 2 — À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTUIÇÕES 2. O PASSADO NACIONAL BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	-Lê formas simplificadas de representação cartográfica com diferentes escalas e representa, nas mesmas, lugares, elementos naturais e humanos, utilizando o título, a legenda e a orientação, como fonte para a relação da ação humana com diferentes espaços e tempos. -Utiliza mapas de diferentes escalas, para localizar espaços e acontecimentos à escala local, nacional e mundial (exemplos: viagens e rotas da expansão portuguesa e eventos como os jogos olímpicos).	- Continuação da Leitura e exploração do livro “O beijo da palavrinha” e do autor, Mia Couto; -Breve revisão dos conceitos: “cultura”; “cultura ocidental” e “cultura(s) Africanas”. -ABC da cultura;	-Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas; -Recolha de informações através das atividades;	Manhã (dia 21 de maio) 10h30-12h00 Manhã (dia 28 de maio) 09h00 às 10h00/ 10h30 ao 12h00	-Couto, M. (2008). <i>O Beijo da Palavrinha</i> . Alfragide: Caminho. - Guião 4ª sessão -Cartolinas; -Computador; -Tabelas “Painel dos sentimentos”; -Cartazes;

		<p>-Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa.</p> <p>-Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura.</p> <p>-Identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições e respeitando-os (exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias – media, viagens, cinema, leitura).</p> <p>-Mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados.</p> <p>-Utiliza, de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados: (...) toponímia;</p>	<p>-Painel dos Sentimentos;</p> <p>-Apresentação das pesquisas dos diversos países e atividade de expressão plástica “Colorindo os países”.</p>			<p>-Palavras em cartão;</p> <p>- Tabela “Painel dos Sentimentos”;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Papel de Cenário;</p> <p>- Bostik;</p> <p>-Mapa Mundo;</p> <p>-Bandeiras de diversos países Africanos a preto e branco;</p>
--	--	---	---	--	--	--

		<p>tradições e costumes; aglomerados populacionais; emigração; imigração; migração; culturas; minorias; países lusófonos; descobrimentos; expansão marítima; (...).</p> <p>-Formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações fundamentadas para as questões suscitadas.</p>				
Português	<p>O4. Interação discursiva • Princípio de cortesia; princípio de cooperação.</p> <p>LE4. Compreensão de texto</p> <p>-Texto de características narrativas;</p> <p>-Vocabulário: alargamento temático. Produção de Textos</p> <p>Textos de características: narrativas,</p>	<p>O04.1 Escutar para aprender a construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 04.1.4. Identificar ideias chave de um texto ouvido; <p>O04.5 Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 04.5.2. Interpretar pontos de vistas diferentes; • 04.5.4. Justificar opiniões, atitudes, opções; <p>LE4.8. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • LE4.8.1 Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas das quotidianas áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo. 				

	<p>expositivas; descrição, diálogo; • Planificação de texto: relação, organização, hierarquização de ideias. EL4. Leitura e audição • Obras de literatura para a infância, (...) Listagem PNL.</p>	<p>EL4.23 Ler e ouvir ler textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • EL.4.23.1 Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância (...). 				
Matemática	<p>OTD3 Organização e Tratamento de Dados Representação e tratamento de dados • Frequência absoluta; • Moda; Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta e a moda.</p>	<p>OTD3.2 Tratar conjuntos de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> • OTD3.2.1 Identificar a «frequência absoluta» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe. • OTD3.2.2. Identificar a «moda» de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência absoluta. • OTD3.2.3 Saber que no caso de conjuntos de dados quantitativos discretos também se utiliza a designação «moda» para designar qualquer classe com maior frequência absoluta do 				

		<p>que as classes vizinhas, ou seja, correspondentes aos valores imediatamente superior e inferior.</p> <p>OTD3.3 Resolver problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • OTD3.3.1 Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, diagramas ou gráficos e a determinação de frequências absolutas, moda, extremos e amplitude. <p>OTD3.3.2 Resolver problemas envolvendo a organização de dados por categorias/classes e a respetiva representação de uma forma adequada.</p>				
Controlar os seus gestos e emoções com exercícios de autorregulação.						

Chuva de ideias: elementos culturais afirmados e realizados pelas crianças



ABC da Cultura- Texto realizado pelos(as) alunos(as) do 4.ºA com as palavras retiradas da história “O Beijo da Palavrinha”

ABC DA CULTURA

Aldeia interior era onde Maria Poeirinha vivia e gostava de **b**rincar ao pé dos *barcos*. Havia *gaivotas* e *caranguejos*. Junto à **c**osta paravam as *caravelas*, com as *mercadorias* que acabavam com a **c**arência dos mais necessitados.

Débil suspiro surgiu da boca de Maria Poeirinha, que tão

espantada ficou quando ouviu o seu tio Litorânio a falar do *mar*. Muito

fraca estava e *fome* tinha.

Grande *miséria* passava, mas

hoje a brincar na *areia quente*

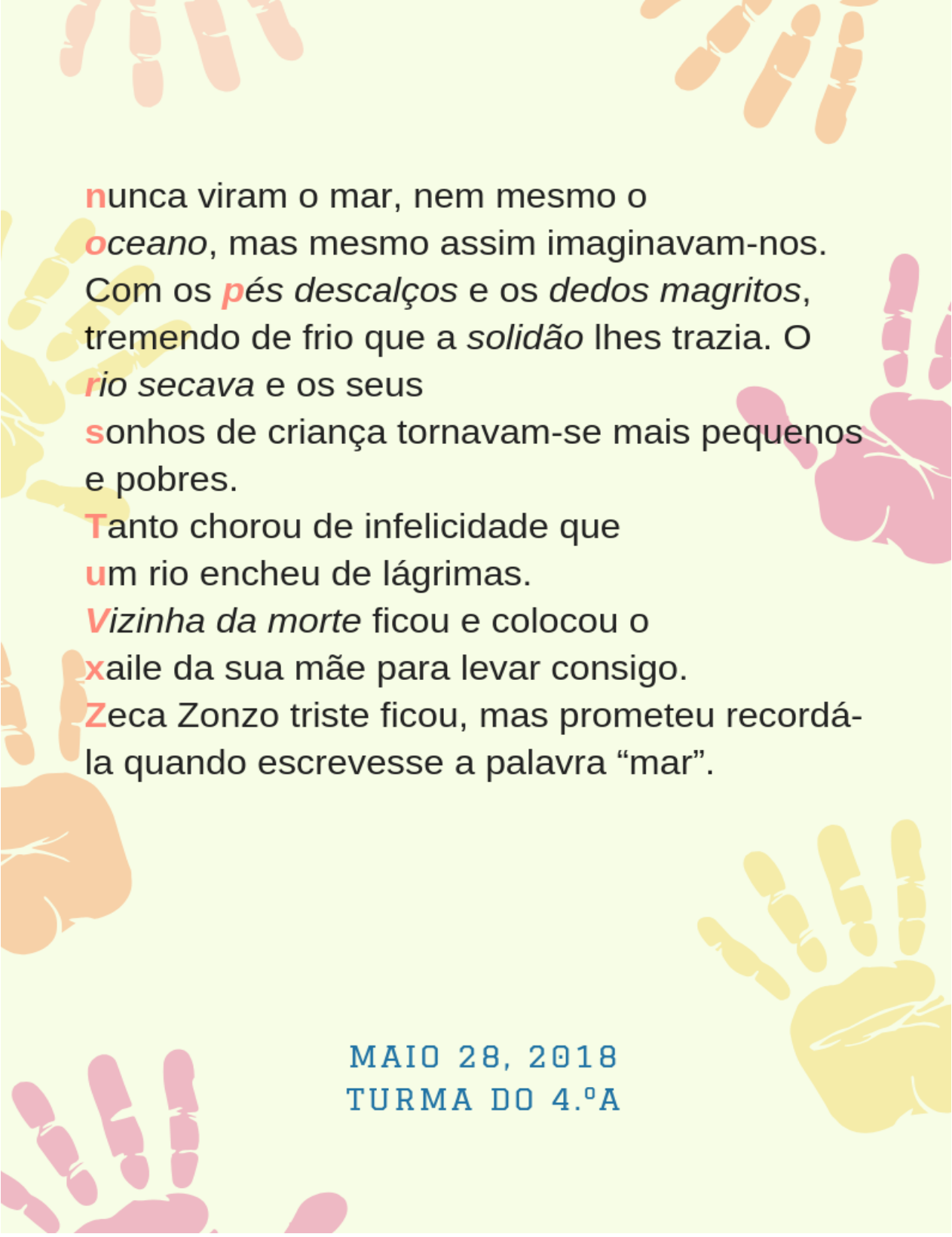
imaginava que o mar lhe trazia alegria. À luz do Sol,

juntava a *areia*, nas suas taças de *casca de coco seco*.

Kévin e Zeca Zonzo faziam uma manta de *remendos e retalhos*. Ao

lado da porta apareceu uma

moça, mãe de Poeirinha a cantar-lhe as *velhas melodias de embalar*. Elas






nunca viram o mar, nem mesmo o
oceano, mas mesmo assim imaginavam-nos.
Com os *pés descalços* e os *dedos magritos*,
tremendo de frio que a *solidão* lhes trazia. O
rio secava e os seus
sonhos de criança tornavam-se mais pequenos
e pobres.
Tanto chorou de infelicidade que
um rio encheu de lágrimas.
Vizinha da morte ficou e colocou o
xaile da sua mãe para levar consigo.
Zeca Zonzo triste ficou, mas prometeu recordá-
la quando escrevesse a palavra “mar”.

MAIO 28, 2018
TURMA DO 4.ºA

Painel dos Sentimentos

Nome: _____

Data: _____

Número da frase	Emoções		
	 Feliz	 Indiferente	 Triste
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			

Guião 4º Sessão

Atividade 1-

Frases para o placar:

- “Era uma vez uma menina que nunca vira o mar.”
- “Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz”
- Na miséria em que viviam, nada destoava”
- “Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que castelos.”
- “Mas depressa ela saía do sonho, pois seus pés descalços escaldavam na areia quente”
- “E o rio secava, engolido, pelo chão”
- “Podia continuar pobre, mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que faria a espera valer a pena.”
- “Certa vez, a menina adoeceu gravemente”
- “A mãe pegou nas mãos da menina e entoou as velhas melodias de embalar”
- “Não vale a pena, mano Zonzo. Eu já não distingo letra, a luz ficou cansada, tão cansada que já não se conseguia levantar.”
- “Não importa Poeirinha. Eu lhe conduzo o dedo por cima do meu.”
- “Os pais chamaram o moço à razão, ele que poupasse a irmã daquela tontice e que a deixasse apenas respirar.”
- “Mas Zeca Zonzo fingiu não escutar.”
- “Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel”
- “E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes”
- “Então, do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento.”
- “Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha.”

6ª Sessão

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER- RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	<p>-Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa.</p> <p>• Formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações fundamentadas para as questões suscitadas.</p> <p>-Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e</p>	<p>-Pintura de bandeiras nacionais correspondentes a países africanos;</p> <p>-Desenho e recorte de elementos culturais caracterizadores dos diversos países;</p> <p>-Colagem nas bandeiras pintadas.</p>	<p>-Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas;</p> <p>- Recolha de informações através das atividades;</p>	Tarde 16h15-17h15	<p>-Pesquisas realizadas;</p> <p>-Bandeiras dos diversos países;</p> <p>-Material de desenho;</p>

Expressão Plástica		<p>futura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições (exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias – media, viagens, cinema, leitura). 				
	<p>Bloco 2- Descobertas e organização progressiva de superfícies. Desenho Bloco 3- Exploração de técnicas diversas de exploração. Recorte, colagem, dobragem</p>	<p>Desenho: -Explorar as possibilidades técnicas de: Lápis de cor, lápis de cera (...); -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contornar objetos, formas, pessoas. <p>Recorte, colagem, dobragem: -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar a terceira dimensão, a partir da superfície (...) 				

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 2 — À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTIUIÇÕES 2. O PASSADO NACIONAL BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER- RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	-Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa. • Formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações fundamentadas para as questões suscitadas. -Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e	-Visita ao parque municipal da mealhada; -Piquenique partilhado; -Atividades diversas; -Momento de leitura ao ar livre; -Visita de estudo às Caves Aliance.	-Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas; - Recolha de informações através das atividades;	Todo o dia	-Autorização da Visita de Estudo aos(às) Encarregados(as) de Educação; -Guião de Visita de Estudo; - Livro “A Viagem de Djuku” de Eric Lambé; - Almoço e lanche;

Português		<p>futura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições. (exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias – media, viagens, cinema, leitura). 				
	<p>EL4 Leitura e audição Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL);</p>	<p>EL4.25. Ler para apreciar textos literários. (v. Lista em Anexo e Listagem PNL) EL4.25.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p>				

A história escolhida foi a “Viagem de Djuku” de Eric Lambé, lida sobre uma plataforma, com as crianças em roda. As dúvidas acerca da história foram surgindo, assim como comentários, nas seguintes expressões do livro:

- “A velha guitarra de Quecuto (...) todos os perfumes das músicas tantas vezes ouvidas. A palmeira inclinada e o embondeiro do largo entram no seu corpo. O caldeirão de Nhô-Nhô (...) A casa de Pepito (...) a barca e as redes de pesca de Benvindo que repousam sobre a areia entram no seu corpo.”;
- “É uma floresta de gente em marcha! — exclama Djuku, que nunca tinha visto tanta gente na sua vida.”;
- “Djuku aproveitou este cargo para fornecer a cozinha de novos condimentos: coentros, cominhos, funcho, menta, alecrim. E para modificar os pratos, cozinhando ou temperando de maneira diferente as carnes, os legumes, os peixes. Nem toda a gente gostou.”;
- “Os clientes que pediam, fosse um qualulu, fosse uma galinha com molho de amendoins, passavam os minutos seguintes de olhos postos na abertura. Não eram poucos aqueles, mais nervosos, que chegavam a roer as unhas.”;
- “A velha guitarra de Quecuto saiu do seu corpo com os perfumes das músicas tantas vezes ouvidas, e um cliente apanhou-a para a tocar. A palmeira inclinada e o embondeiro do lago saíram do seu corpo e um cliente pegou neles e foi pô-los junto à entrada do restaurante. O caldeirão do Nhô-Nhô saiu do seu corpo e um cliente colocou-o no meio da sala. A casa de Pepito saiu do seu corpo e os clientes apossaram-se dela para arrumar a sala. A barca e as redes de pesca de Benvindo saíram do seu corpo e os clientes colocaram-nas à sombra do embondeiro.”;

8.ª Sessão

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	-Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa. -Formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações	-Breve diálogo acerca da Visita realizada; -Leitura e análise do livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé (contacto com diferentes instrumentos e produtos agrícolas	-Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas; - Recolha de informações através das atividades;	Manhã 9h00-10h00/10h30-12h00	-Apresentação PowerPoint; -Livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé (texto adaptado do livro); -Guião de análise da história; -História adaptada; -Instrumentos tipicamente africanos; -Produtos agrícolas tipicamente africanos;

		<p>fundamentadas para as questões suscitadas.</p> <p>-Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e cultura para a vida social, presente e futura.</p> <p>-Identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições;</p>	<p>tipicamente africanos);</p>			
--	--	--	--------------------------------	--	--	--

Guião de Análise

O que retirar de cada capítulo:

1

- Características da aldeia (pequena aldeia; à beira da savana; cerimónias; ervas altas)
- Características de Djuku (sabe assobiar; ela conhece todas as receitas e até inventa mais!; cozinha galinha;
- Porque saiu da aldeia? (não há trabalho suficiente)
- Lembranças que Djuku levará da aldeia: (Velha guitarra de Quecuto; palmeira; embondeiro; caldeirão de Nhô-Nhô; casa de Pepito; a barca e as redes de pesca de Benvindo;)
- Significado da metáfora “(...) firmemente atadas como carga de um navio.”

2

- Duração da viagem (viagem de vários dias)
- O porquê de o autor nos dizer que “as descobertas se e deslumbram sucedem Djuku.”
- Interação com as pessoas durante a viagem: (“Alguns aconselham-na a fazer meia-volta”; “encorajam-na”; “oferecem-lhe pequenas prendas.”)
- Quando é que Djuku se apercebe que chegou: “(...) gosto destes perfumes novos”; “(...) certa noite viu desenhar-se no horizonte uma barreira sombria de grandes edifícios iluminados aqui e ali por pequenas cintilações.”)

3

- Características da nova cidade: (“quase deserta àquela hora”; “vaga de pessoas”; “é uma floresta de gente em marcha!”; “Desta vez ninguém lhe oferece presentes, nem lhe pergunta de onde vem.”; “Casas de fachada rosa-cinza e umas quantas pequenas lojas”.
- Qual seria o emprego que Djuku considerava indicado para si? (“A quinta loja é um restaurante chamado BARRIGA DA BALEIA, e um cartaz escrito à mão explica: «Boa cozinheira? Entre depressa!»- Claro que vou entrar!”

4

- Acolhimento e adaptação de Djuku: “Acolhida por um pequeno(...) que quase logo a aceita como cozinheira”; “(...) o chefe do aprovisionamento é você também, e o chefe da condimentação é também você, além, é claro, das idas ao mercado.”; “Djuku aproveitou este cargo para fornecer a cozinha de novos condimentos: coentros, cominho, funcho, menta, alecrim. E para modificar os pratos, cozinhando ou temperando de maneiras diferente as carnes, os legumes , os peixes.”; “Nem toda a gente gostou.”; “(...) até porque a maioria dos clientes aprovava a mudança”.

5

Os clientes conheciam Djuku?: “(...) não aparecia na sala do restaurante(...) ninguém sabia ao certo quem ela era (...) Só as suas mãos eram conhecidas do «público».”; “a sua voz é demasiado doce para ser ouvida”; “em palco estavam apenas as suas mãos.”; “As mã de Djuku são as suas ferramentas e o seu tesouro (...) a palma é larga, os dedos finos de tamanho médio e bem assentes, as unhas compridas tartadas. A pele neste lugar do corpo parece um pergaminho e, no caso dela, é iscado por pequenas cicatrizes)”

6

-Memórias da sua aldeia: “Mas, com cada vez mais frequência, é assaltada por antigas imagens, incómodas como crianças turbulentas mantidas demasiado tempo à mesa e que têm necessidade de esticar as pernas.”; “«Antes», pensa, «todos sabiam quem era Djuku, agora eu sou uma sombra que passa, que vai para o trabalho de manhã e que regressa à noite. Aqui ninguém me conhece, sou uma sombra sem história.»”; “(...)ela imagina a aldeia, a savana, os campos de arroz, o sol quente na sua pequena cozinha!”.

7

-Significado da metáfora: “Sentada, olha as palmas das mãos, a geografia das rugas da sua pele, talvez procurando um caminho a seguir.”

- Memórias da sua aldeia (cont.): “Os objectos, acolchoados no interior dela, estão ali, agitados, barulhentos, e querem escapar a qualquer preço.”; “Em voz alta, invoca a aldeia e as suas gentes, o calor que faz quando o Sol atinge o seu zénite, o odor do carvão de madeira, do peixe que foi posto a secar nos telhados das casas, o da poeira que tudo invade.”

8

-Viragem na história: “Certo dia, contudo, um estranho projectil atingiu Djuku em cheio: era uma palavra.

Uma palavra que havia escapado da boca do apresentador de televisão. Djuku deixou cair a batata e a faca que segurava nas mãos e deixou-se literalmente invadir. A palavra cresceu nela, ganhou balanço, fez-se furacão, explosão. Acabou por inundá-la, deixando apenas uma casca vazia, desorientada, frágil.”

-Momento em que os clientes conhecem Djuku: “Ao vê-la de lágrimas nos olhos, os clientes calaram-se todos, olharam uns para os outros e interrogavam com esse mesmo olhar o senhor Isidoro.”; “— Minha senhora, a caldeirada estava fa-bu-lo-sa, devorei-a todinha! Veja aqui o meu prato — diz-lhe outro.

— Mas o que é que se passa hoje? — perguntaram de súbito a uma voz todos os clientes.

Pela primeira vez desde a chegada de Djuku, os clientes da BARRIGA DA BALEIA viram-na e olharam-na verdadeiramente.”

-Preocupação do Senhor Isidoro: “Este, sentado no lugar do costume, perguntou com voz inquieta:

— Está tudo bem, Djuku?”

9

-Preocupação do Senhor Isidoro (cont.): “O senhor Isidoro agarrou-a pelos ombros e fê-la sentar-se.

—Seca as tuas lágrimas, Djuku. Diz-nos o que te aconteceu.”

-Partilha da cultura de Djuku com os clientes: “Djuku, que já havia retomado o fôlego, começou a contar e os objectos que estavam há tanto tempo dentro dela saíram da sua boca para virem, à vez, pontuar o seu discurso: a partida da aldeia, a viagem, a chegada à cidade, e à BARRIGA DE BALEIA, o trabalho e a sua grande solidão.”

- Aceitação e preocupação dos clientes: “Os clientes e o senhor Isidoro apanhavam os objectos à medida que eles surgiam.

A velha guitarra de Quecuto saiu do seu corpo com os perfumes das músicas tantas vezes ouvidas, e um cliente apanhou-a para a tocar.

A palmeira inclinada e o embondeiro do lago saíram do seu corpo e um cliente pegou neles e foi pô-los junto à entrada do restaurante.

O caldeirão do Nhô-Nhô saiu do seu corpo e um cliente colocou-o no meio da sala.

A casa de Pepito saiu do seu corpo e os clientes apossaram-se dela para arrumar a sala.

A barca e as redes de pesca de Benvindo saíram do seu corpo e os clientes colocaram-nas à sombra do embondeiro.”; “Agora toda a gente conhecia a história de Djuku.

— Não podemos ficar aqui! — disse alguém.

— É preciso festejar isto — disse um outro — como na aldeia!”

-Comparação da metáfora inicial, com a final: “Viu as coisas que estavam nela firmemente atadas como carga de um navio partilhadas por todos.”

NOTA AO LEITOR

-Análise da mesma

História adaptada:

A viagem de Djuku

1

No exato momento em que parte, Djuku apercebe-se de que é a primeira vez que deixa a sua aldeia.

Desde o seu nascimento até hoje, Djuku viveu sempre rodeada pelos seus na pequena aldeia à beira da savana. Ela conhece cada recanto. E ninguém lhe é ali desconhecido. Do mesmo modo, todos os aldeões sabem quem é Djuku:

— Djuku? É aquela que sabe assobiar, melhor até do que um pássaro!

— Quando há por aqui almoço de festa ou de cerimónia, é sempre Djuku quem os faz: ela conhece todas as receitas e até inventa mais!

É verdade que Djuku cozinha galinha como ninguém, mas hoje Djuku vai-se embora. Decidiu partir para longe, muito longe. É que aqui na aldeia, apesar dos amigos, apesar das cerimónias, não há trabalho suficiente.

Fez-se à estrada e fixa os olhos na linha do horizonte para não se voltar, para não chorar. Então, uma última vez, e antes que a aldeia desapareça na desordem das ervas altas, ela olha-a. Olha-a durante tanto tempo e tão apaixonadamente que todas as coisas onde o seu olhar toca entram no seu corpo.

-A velha guitarra de Quecuto entra no seu corpo. E com ela todos os perfumes das músicas tantas vezes ouvidas.

-A palmeira inclinada e o embondeiro do largo entram no seu corpo.

-O caldeirão de Nhô-Nhô entra no seu corpo.

-A casa de Pepito entra no seu corpo, apesar do seu tecto desganhado.

-A barca e as redes de pesca de Benvindo que repousam sobre a areia entram no seu corpo.

Agora sim, Djuku pode pôr-se a caminho. Sente que todas estas coisas estão dentro dela firmemente atadas como carga de um navio. Sente que, a cada passo dos muitos que dará, a aldeia estará consigo.

2

Durante a viagem de vários dias, as descobertas sucedem-se e deslumbram Djuku. Pouco a pouco, ela esquecerá a aldeia.

Atravessa imensas planícies acariciadas por ventos amistosos e cruza montanhas azuis onde chega a pensar que morrerá de frio. Incontáveis rios e ribeiras fazem-lhe companhia e, enquanto caminha ao longo das margens, as águas tumultuosas e murmurantes contam-lhe histórias fabulosas.

Muita gente se empurra na berma da estrada para a ver passar. Alguns aconselham-na a fazer meia-volta, , encorajam-na, oferecem-lhe pequenas prendas, que ela se apressa a dar por sua vez, mal entra numa nova aldeia.

«Convém ir ligeiro quando se viaja», diz ela de si para si, e logo acrescenta: «Gosto destes dias, gosto destes perfumes novos.»

Pela primeira vez desde há muito tempo, Djuku sente-se extremamente feliz, pondo um pé à frente do outro com uma espécie de bebedeira. Pressente que a sua viagem chegou ao

fim quando certa noite viu desenhar-se no horizonte uma barreira sombria de grandes edifícios iluminados aqui e ali por pequenas cintilações.

-Eis a cidade que eu procurava- disse Djuku simplesmente. Decide que só entrará no dia seguinte.

Decide que só entrará no dia seguinte.

3

Pela manhã, muito cedo, Djuku entra na cidade quase deserta àquela hora.

Alguém, todo vestido de amarelo, lava as ruas com grande quantidade de água. Um pouco mais adiante, um condutor de autocarro sem passageiros assobia alegremente enquanto faz manobras. Djuku ziguezagueia na calçada com a impressão de que caminha sobre terreno virgem.

Djuku vacilou e quase caía se antes uma vaga de pessoas, vindas de lado nenhum, não a levasse em uma louca cavalgada. São milhares de homens e de mulheres que se precipitam para os seus locais de trabalho. Viram à direita e à esquerda, sem nexos, embrenham-se nas entranhas da terra para logo saírem mais adiante, sobem e descem escadas, corredores, ruas e depois avançam a golpes de gritos e assobios, de buzinas e apitos ululantes.

— É uma floresta de gente em marcha! — exclama Djuku, que nunca tinha visto tanta gente na sua vida.

Desta vez ninguém lhe oferece presentes, nem lhe pergunta de onde vem.

Djuku deixa-se levar ao sabor da corrente durante toda a manhã, incapaz de resistir, sacudida por uns, empurrada por outros, sem saber para onde ir. Ao meio-dia, quando a corrente diminuiu de intensidade, Djuku, com o corpo extenuado e os pés doridos, consegue escapar-se e vai encalhar um pouco adiante no banco de uma praça.

— Por pouco não me afogava nesta maré! — suspira Djuku massajando os tornozelos.

Lentamente retoma o fôlego e passeia o seu olhar, tentando descobrir onde acabou por cair. É uma pequena praça, a toda a volta estão casas de fachada rosa-cinza e umas quantas pequenas lojas. Djuku repara que na montra de cada uma há um anúncio pendurado. Aproxima-se da loja mais próxima e lê: «Procura-se aplicadora de champô em cães mimados. Pede-se C.V.»

— Isto não é para mim — diz Djuku — nem sei o que é!

A loja seguinte desejava encontrar rapidamente uma «comediante para duas tragédias» e o terceiro anunciava: «Uma profissão brilhante? Torne-se lavadora de azulejos.»

— É demasiado arriscado. Para mim não serve! — suspira Djuku.

A quarta loja procurava uma «operadora-de-máquina-electricista a meio-tempo para grandes reparações em brinquedos delicados».

— Oh, isso é muito complicado. Também não é para mim — diz Djuku já desolada.

A quinta loja é um restaurante chamado BARRIGA DA BALEIA, e um cartaz escrito à mão explica: «Boa cozinheira? Entre depressa!»

— Claro que vou entrar! — exclama logo Djuku — isto sim, é para mim.

4

Mal Djuku passa a soleira da porta do restaurante, é acolhida por um pequeno homem bonacheirão, o patrão, o senhor Isidoro, que quase logo a aceita como cozinheira.

Quase logo, porque lhe pergunta antes se ela sabe «distinguir o sal da pimenta, é que, sabe, tenho clientes que não são nada fáceis!». E diz-lhe em seguida, mostrando o menu:

— Bem, está tudo aí, não é complicado e a partir deste momento a chefe da cozinha é você!
— De resto — corrige-se ele — o chefe do aprovisionamento é você também, e o chefe da condimentação é também você, além, é claro, das idas ao mercado.

Nas semanas que se seguiram, ao ver tantas vezes o senhor Isidoro junto à porta do restaurante, Djuku compreendeu o ar de satisfação dele ao dizer-lhe aquilo tudo. O senhor Isidoro adora fazer a sesta na BARRIGA DA BALEIA.

Djuku aproveitou este cargo para fornecer a cozinha de novos condimentos: coentros, cominhos, funcho, menta, alecrim. E para modificar os pratos, cozinhando ou temperando de maneira diferente as carnes, os legumes, os peixes. Nem toda a gente gostou.

— Socorro, tenho a garganta a arder — gritava um cliente de vez em quando.

— Querem envenenar-me, chamem a polícia! — vociferavam outros.

Mas o senhor Isidoro não se deixava convencer, e nada dizia, até porque a maioria dos clientes aprovava a mudança e Djuku conseguia realizar pratos suculentos.

Uma nova vida começava para Djuku na BARRIGA DA BALEIA.

5

Se alguma coisa atraiu a atenção do senhor Isidoro foram as mãos de Djuku.

Convém saber que, durante o dia, Djuku não aparecia na sala do restaurante, e como ela vinha trabalhar de manhã cedo, só saindo muito depois do fecho, ninguém sabia ao certo quem ela era, como ela era. Só as suas mãos eram conhecidas do «público».

É que era um espectáculo, como dizer, real, ver aquelas mãos elevando um prato através da abertura que separa a cozinha da sala do restaurante. Djuku, numa palavra atirada ao criado de servir, anunciava o prato, mas a sua voz é demasiado doce para ser ouvida. Em palco estavam apenas as suas mãos.

Os clientes que pediam, fosse um qualulu, fosse uma galinha com molho de amendoins, passavam os minutos seguintes de olhos postos na abertura. Não eram poucos aqueles, mais nervosos, que chegavam a roer as unhas.

As mãos de Djuku são as suas ferramentas e o seu tesouro. Não serão o que podemos chamar belas: a palma é larga, os dedos finos de tamanho médio e bem assentes, as unhas compridas tratadas. A pele neste lugar do corpo parece um pergaminho e, no caso dela, é riscado por pequenas cicatrizes (talvez o preço de uma distração no momento da aprendizagem).

É mesmo a graça dos seus gestos, a agilidade, o que encanta os clientes da BARRIGA DA BALEIA.

6

Durante toda a manhã, Djuku não terá um minuto de descanso, mas assim que, aí pelo meio-dia, chegarem os primeiros clientes, tudo estará pronto. Nestas alturas, a aldeia está em bem longe. Djuku nem sonha.

Ao meio-dia dispara o tiro de partida! Todos os clientes afluem para almoçar. A confusão ameaça. Mas a comandante Djuku está ao leme e a BARRIGA DA BALEIA não aderna e continua a sua rota.

Segue-se a calma da tarde. Djuku conta com um repouso bem merecido. Mas, com cada vez mais frequência, é assaltada por antigas imagens, incómodas como crianças turbulentas mantidas demasiado tempo à mesa e que têm necessidade de esticar as pernas.

«Antes», pensa, «todos sabiam quem era Djuku, agora eu sou uma sombra que passa, que vai para o trabalho de manhã e que regressa à noite. Aqui ninguém me conhece, sou uma sombra sem história.»

Olha à sua volta e o que vê fá-la sorrir: ela imagina a aldeia, a savana, os campos de arroz, o sol quente na sua pequena cozinha!

«Por que raio não será isso possível? Um dia», pensa, «será preciso que o que eu vivi se case com o que eu vivo, que o restaurante fique noivo da aldeia.»

Uma ideia engraçada que a fez, primeiro, rir e, depois, chorar.

7

É noite. O restaurante está fechado. Um a um, todos os clientes se foram. Até o senhor Isidoro já foi para sua casa. Djuku ficou sozinha. Sentada, olha as palmas das mãos, a geografia das rugas da sua pele, talvez procurando um caminho a seguir.

Tudo está calmo na cozinha. Mas Djuku ouve um barulho imenso. Os objectos, acolchoados no interior dela, estão ali, agitados, barulhentos, e querem escapar a qualquer preço.

«O vosso lugar não é aqui», suplica Djuku, «deixem-se estar sossegados.» Eles não queriam ouvir nada e continuaram com a sua terrível algazarra. Então, uma vez mais, Djuku conta a história a si mesma. Em voz alta, invoca a aldeia e as suas gentes, o calor que faz quando o Sol atinge o seu zénite, o odor do carvão de madeira, do peixe que foi posto a secar nos telhados das casas, o da poeira que tudo invade.

Absolutamente decidida, entra no restaurante.

A sua memória, tão viva, apazigua-se a pouco e pouco. Quando tudo parece voltar a estar em ordem, que de novo nela se instalou a paz, Djuku deixa o restaurante e vai para casa descansar.

8

Quando Djuku cozinha, tudo o resto perde importância.

Os clientes na sala bem podem falar alto e grosso, a rádio e a televisão bem podem armar zaragata, que Djuku consagra-se à sua tarefa de tal maneira que só ouve as encomendas do criado de servir. Ela é como uma rainha no seu reino e cada uma das suas coisas, marmitas, panelas, pratos, talheres, especiarias, pratos ou fogões, a protegem da confusão, mantendo-a no centro daquele forte, a cozinha. Nem mesmo o senhor Isidoro pode ali entrar.

Certo dia, contudo, um estranho projectil atingiu Djuku em cheio: era uma palavra.

Uma palavra que havia escapado da boca do apresentador de televisão. Djuku deixou cair a batata e a faca que segurava nas mãos e deixou-se literalmente invadir. A palavra cresceu nela, ganhou balanço, fez-se furacão, explosão. Acabou por inundá-la, deixando apenas uma casca vazia, desorientada, frágil.

loucura. Outros, pelo Djuku entrou na sala e dirigiu-se, hipnotizada, para a televisão. Ao vê-la de lágrimas nos olhos, os clientes calaram-se todos, olharam uns para os outros e interrogavam com esse mesmo olhar o senhor Isidoro.

Este, sentado no lugar do costume, perguntou com voz inquieta:

— Está tudo bem, Djuku?

Ela não respondeu. Assoou o nariz com o punho. Soluçava.

«Deve ter queimado os dedos», pensa um cliente.

— Minha senhora, a caldeirada estava fa-bu-lo-sa, devorei-a todinha! Veja aqui o meu prato — diz-lhe outro.

— Mas o que é que se passa hoje? — perguntaram de súbito a uma voz todos os clientes.

Pela primeira vez desde a chegada de Djuku, os clientes da BARRIGA DA BALEIA viram-na e olharam-na verdadeiramente.

A palavra, insignificante para eles, era o nome da aldeia de Djuku.

9

O senhor Isidoro agarrou-a pelos ombros e fê-la sentar-se.

— Seca as tuas lágrimas, Djuku. Diz-nos o que te aconteceu.

Djuku, que já havia retomado o fôlego, começou a contar e os objectos que estavam há tanto tempo dentro dela saíram da sua boca para virem, à vez, pontuar o seu discurso: a partida da aldeia, a viagem, a chegada à cidade, e à BARRIGA DE BALEIA, o trabalho e a sua grande solidão. Os clientes e o senhor Isidoro apanhavam os objectos à medida que eles surgiam.

A velha guitarra de Quecuto saiu do seu corpo com os perfumes das músicas tantas vezes ouvidas, e um cliente apanhou-a para a tocar.

A palmeira inclinada e o embondeiro do lago saíram do seu corpo e um cliente pegou neles e foi pô-los junto à entrada do restaurante.

O caldeirão do Nhô-Nhô saiu do seu corpo e um cliente colocou-o no meio da sala.

A casa de Pepito saiu do seu corpo e os clientes apossaram-se dela para arrumar a sala.

A barca e as redes de pesca de Benvindo saíram do seu corpo e os clientes colocaram-nas à sombra do embondeiro.

Sim, logo em seguida Djuku sentiu-se aliviada e em paz. Viu as coisas que estavam nela firmemente atadas como carga de um navio partilhadas por todos. Percebeu imediatamente que a aldeia tinha desposado o restaurante.

Agora toda a gente conhecia a história de Djuku.

— Não podemos ficar aqui! — disse alguém.

— É preciso festejar isto — disse um outro — como na aldeia!

Nota ao leitor

Depois deste famoso dia, a divisória que separava a cozinha da sala do restaurante foi derrubada pelo senhor Isidoro com as suas próprias mãos.

Leitor, se tiveres vontade de ir à BARRIGA DA BALEIA para saborear os melhores pratos que existem, não deixes de trocar dois dedos de conversa com Djuku, agora que ela cozinha no meio de todos. E já agora, por favor, pede-lhe da minha parte notícias da aldeia.

Adaptado de Corbel, Alain; A viagem de Djuku; Lisboa, Caminho, 2003

9.ª e 10.ª Sessão

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER- RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	<p>-Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa.</p> <p>□ □ Formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações fundamentadas para as questões suscitadas.</p> <p>-Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos</p>	<p>-Leitura e análise do livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé;</p> <p>-Opinião individual dos(as) alunos(as) acerca da história;</p> <p>- <i>Testemunhos cabo-verdianos</i>;</p> <p>- Escrita Criativa <i>Interação entre Diferentes Culturas</i>;</p> <p>- Preparação da Exposição Final</p>	<p>-Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas;</p> <p>- Recolha de informações através das atividades;</p>	<p>Manhã (dia 12 de junho) 9h00-10h00/10h30-12h00</p> <p>Tarde (dia 18 de junho) 9h00-10h00/10h30-12h00</p>	<p>Livro “Viagem de Djuku” de Eric Lambé;</p> <p>Folhas A4 coloridas;</p> <p>Câmara de filmar;</p> <p>Tabela de planificação textual;</p> <p>Folhas Pautadas;</p> <p>Materiais para a exposição;</p>

		diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura. -Identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições (exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias – media, viagens, cinema, leitura).	“Por caminhos Africanos”;			
	-Estimular o pensamento crítico e o pensamento reflexivo sobre as diferenças culturais; -Valorizar os testemunhos culturais deixados por pessoas pertencentes à comunidade escolar;	-Permitir o enriquecimento cultural dos/das alunos/as através de testemunhos; -Criar a oportunidade de diálogo e coexistência entre diferentes culturas;				

Planificação de um texto

<u>Atividade:</u> Texto narrativo sobre a interação de culturas	
* Planificação do meu texto narrativo *	
<p>Chuva de Ideias (sobre que culturas vais escrever?; Que características têm? ; Que palavras queres usar?)</p>	
Título	
<p>Introdução (Localização no espaço; localização no tempo; personagens)</p>	
<p>Desenvolvimento (Situação problema; resolução do problema)</p>	

Conclusão (Desfecho dos acontecimentos)	

Revisão

Verifica se o teu texto poético está bem escrito, assinalando com X.

- O texto que escrevi tem introdução, desenvolvimento e conclusão. ☐
- Localizei a ação no espaço e no tempo. ☐
- Apresentei as personagens. ☐
- Expus a situação problema. ☐
- Apresentei a solução para o problema ☐
- Respeitei regras de ortografia, pontuação e translineação. ☐

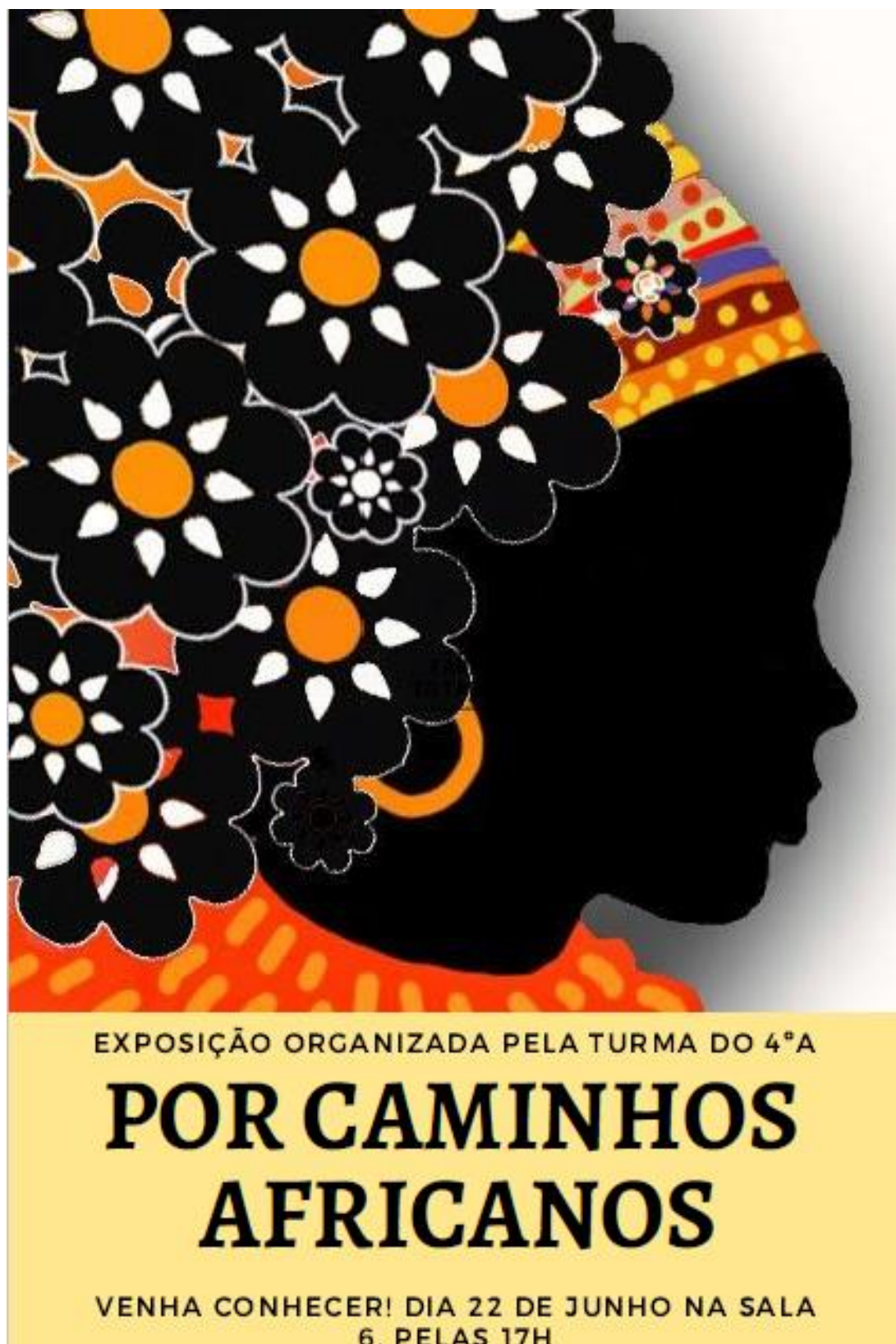


Nome dos elementos do grupo:

Data: ____/____/____

11.ª Sessão

Áreas	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Tempo	Recursos e Materiais
Estudo Meio	BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS 3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO	<p>-Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa.</p> <p>• Formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações fundamentadas para as questões suscitadas.</p> <p>-Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura.</p>	<p>-Exposição Final “Por caminhos africanos”;</p> <p>-Entrevista aos(às) alunos(as)</p>	<p>-Observação direta através da participação das crianças nas propostas apresentadas;</p> <p>- Recolha de informações através das atividades;</p>	Dia Inteiro	<p>-Materiais para a exposição;</p> <p>-Câmara de filmar;</p> <p>-Gravador</p>





Apêndice IV

Blocos	<i>Objetivo do bloco</i>	<i>Questões orientadoras</i>	<i>Perguntas de recurso e de aferição</i>
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Informar e explicar em que consiste o projeto; Criar ambiente propício à entrevista.	Pequeno diálogo com as crianças, tocando os seguintes pontos: Dar conta às crianças do objetivo da entrevista e do tema que irá ser abordado; Pedir aos(as) alunos(as) que respondam com sinceridade e sem se preocuparem se a resposta estará certa ou errada, uma vez que o pretendido é a sua opinião; Informar as crianças do uso de camara e gravador, garantido a confidencialidade.	

<p>Bloco 2 Conhecimento geral dos(as) alunos(as)</p>	<p>Perceber o conhecimento geral dos(as) alunos(as) relativamente a culturas ocidentais e não ocidentais.</p>	<p>Quando falamos na cultura ocidental, que é a nossa, que características é que vocês lhe atribuem?</p> <p>Que culturas diferentes da cultura ocidental é que vocês conhecem?</p>	<p>-A que países pertencem as pessoas de cultura ocidental?</p> <p>- A que Continentes?</p> <p>-Que línguas conhecem?</p> <p>-E as religiões, quais são?</p> <p>-Qual a religião que tem mais seguidores?</p> <p>-Como é o vestuário de uma pessoa ocidentalizada?</p> <p>-Que tradições conhecem?</p> <p>-Que países é que acham que têm uma cultura diferente da nossa?</p> <p>-A cultura de Angola é igual?</p> <p>- E da China?</p> <p>-Ou do Iraque?</p> <p>- Que tradições destas culturas conhecem?</p>
<p>Bloco 3 Conhecimentos específicos da cultura Africana</p>	<p>Identificar, no grupo de crianças, os conhecimentos e opiniões que possuem acerca da(s) cultura(s) dos países Africanos.</p>	<p>Que países do Continente Africano já ouviram falar?</p>	<p>- Já ouviram falar de Marrocos?</p> <p>-E da Tunísia?</p> <p>-E de Angola?</p> <p>-Então e de Madagáscar?</p>

		<p>Conhecem algum destes países?</p>	<p>- Já visitaram algum?</p> <p>- O que se recordam de já ter ouvido dizer sobre estes países?</p> <p>-Conhecem alguém natural destes países?</p> <p>-Conhecem alguém que já visitou?</p> <p>Contou-vos alguma coisa sobre o mesmo?</p>
		<p>Que características físicas podemos observar nas pessoas das diferentes culturas Africanas?</p>	<p>- Será que têm o mesmo tom de pele?</p> <p>- Será que têm a mesma cor dos olhos?</p> <p>Será que têm a mesma altura?</p>
		<p>As pessoas africanas falam a mesma língua que nós?</p>	<p>- Será que falam português?</p> <p>-Conhecem alguma língua africana?</p> <p>-Qual/quais?</p>
		<p>O que podem destacar nestas imagens?¹</p>	<p>- O que é que as pessoas que veem nas imagens estão a fazer?</p> <p>-Estarão a dançar?</p> <p>-Ou a rezar?</p>

		<p>Porque é que acham que as pessoas destas culturas se vestem desta maneira?</p> <p>Que diferenças e semelhanças encontram entre as nossas casas e as casas que veem na imagem?</p>	<p>-Conhecem alguma tradição africana?</p> <p>- Como são as vestes?</p> <p>-Utilizam muitas cores? Porquê?</p> <p>-E os assessorios, veem algum?</p> <p>- De que material é que acham que estas casas são construídas?</p> <p>Porquê?-</p> <p>- Como acham que serão por dentro?</p> <p>Porquê?</p>
<p>Bloco 4</p> <p>Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos</p>	<p>Identificar a forma como as crianças colaboraram na entrevista.</p>	<p>Querem acrescentar alguma ideia que ainda não tenha sido abordada?</p>	

Imagens a projetar



Figura 1 Apresentação de Dança Africana em Porto Elizabeth, África do Sul. Fonte: Google



Figura 2 Dança da população Masai. Fonte: Google

Apêndice V

Apêndice V- Matriz de redução de dados

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Cultura Ocidental	<u>Características</u>	<i>Físicas</i>		A3G1 : “Espécie do nosso corpo, como é que ele é...cor de pele~2; A4.G1 - “Também por causa dos lábios e os olhos também”.
		<i>Alimentação</i>		B11G2 – “De vegetais”; A9.G2 – “Frutas, pecuária...A comida, comem muito bacalhau, peixe e carne; A8.G2 – Hortícolas; A10.G2 - ... e carne! A9.G2 -A comida.; A14G3 –Não tem muito picante, muita carne, peixe; A6G3 – Arroz.; A14G3 –Leguminosas.; A13.G3 – Salsichas.; A17G3 – Milho.
		<i>Tradições</i>	Correto	A2.G1 – A música; A7G1 - Festejamos o Natal; G10G2 – Carnaval, a Páscoa...; A8G2 – Natal...dia das bruxas; A14.G3 - A festa.; A17G3 - A música, é mais eletrónica.; A Páscoa, O natal.; S. Martinho; A6G3 - Carnaval.; A17G3 - O dia da bruxa.;
			Incorreto	A5G1 - Na China cada ano representa um animal; A9G2 - a política! É é democrática?!
		<i>Línguas</i>		A5.G1 –Português, o inglês. A2.G1 –

				<p>Francês...Italiano. ; A5G1- Alemão!</p> <p>A13G3 – Inglês.;</p> <p>A14.G3 – Português e Francês.;</p> <p>A20.G4-Francês;</p> <p>A21G4- Inglês</p>
		<i>Vestuário</i>	Correto	<p>A1G1 – A roupa, tipo de roupa que nós usamos;</p> <p>A14G3– Tem calças.;</p> <p>A17G3 – As t-shirts;</p> <p>A15G3 - Calçado?</p> <p>A13G3 – Bonés. E Joias.</p>
			Incorreto	<p>A1G1 – Tem roupas em condições, sem estar rasgadas;</p> <p>A9.G1 –...mais roupas de marca;</p> <p>A1G1 – Roupas caras.;</p>
		<i>Religião Predominante</i>	Correto	<p>A1G1 – Cristã</p> <p>A11G2- Cristã</p> <p>A6G3– Católica.</p> <p>A20G4- A predominante é a cristã.</p>
			Incorreto	<p>A3G1 – Muçulmano e árabe– Mas então o Islamismo. Islamismo também há muito;</p>
	<u>Países</u>		Correto	<p>A3G1 – Não, só a África do Sul;</p> <p>A5G1– Rússia;</p> <p>A8G2 – Portugal, França.;</p> <p>A9G2 – Euh, Espanha.;</p> <p>A12.G2- Não espera, África não é ocidental!</p>
			Incorreto	<p>A1G1 – Ah Europa, ah não.;</p> <p>A5G1 – Ahh, ahhh...a África. A11G2 – Moçambique; Angola;</p>
	<u>Continentes</u>		Correto	<p>A9G2–Europa.;</p> <p>A16G3 – América;</p> <p>A14G3– Europa.</p>
			Incorreto	<p>A7G1 - Ásia</p> <p>A11G2 – Ásia.;</p> <p>A9G2 – Não, não, América</p> <p>A11G2 – África do sul !</p> <p>A13G3 – África.</p>

Outras Culturas				A6G1 -Africana; A7G1 -Asiática A12G2 – A Marroquina; A11G2 – Africana.;- A cultura asiática.; A12G2 – A angolana.; A14G2 – Cultura africana. A17G3 – A cultura asiática.
			Incorreto	A13G3 – A cultura brasileira;
Cultura(s) Africana(s)	<u>Países</u>	<i>O que sabemos?</i>	Correto	A6G1 -Moçambique; A3G1 -Marrocos; A4G1 – Tunísia; A5G1 – Quênia.; A7G1 – Cabo Verde.; A1G1 – Ruanda.; A3G1 – São Vicente. – Sim. São Tomé e Príncipe. – Da Maurícia. A8G2 -Zimbabuê.; A11G2 – África do Sul.; A12G2 – Serra da Leoa.; A9G2 – Angola.; A12G2 –Marrocos. Moçambique.; A11G2 – Guiné-Bissau; A10G2 – São Tomé e Príncipe. Cabo Verde. A12G2 – Eu quando vou... eu...eu sei algumas coisas de Cabo Verde. Há muitas praias tem dez ilhas. Eu sei de uma coisa que se come. Milho branco. Os meninos brincavam na estrada, vinham carros eles paravam. Acho que sei porquê, as crianças deviam ter prioridade. Elas brincavam no meio da estrada e em vez do carro começar “eih saiam daí, era compreensível e esperavam até que elas saíssem. Elas viam os carros e saiam.

				<p>A14G3 – Eu quero dizer, Espanha. Ah, ah não eu queria dizer Marrocos, eu estava a pensar que era....da ocidental, Guiné-Bissau.; A13G3 – Moçambique, Deserto do Sahara, São Tomé e Príncipe Serra Leoa.; A15G3 – Angola Nigéria.; A16G3- Cabo Verde, Etiópia;</p> <p>A17G3– África do Sul, Egipto, Seychelles.;</p> <p>A16G3 – O meu pai nasceu em Moçambique, mas nunca me conta nada.;</p> <p>A14G3 – Os meus avós, os meus tios e os meus pais nasceram em Angola, mas também não me contaram nada. ;</p> <p>A13G3 – O meu pai nasceu em Angola. Eles contam que a língua, como se falava. É português, é a língua oficial mas eles usam um dialeto. Que é igual a Cabo Verde, que a mãe do Rafael nos disse;</p> <p>A17G3 – O meu pai não nasceu em...nasceu em Coimbra mas logo a seguir foi para Moçambique acho eu e ele contou-me que alguns passos tinham assim as casas, as mulheres usavam coisas na cabeça, assim um casas feitas de metal e o chão era areia. Só em algumas é que havia cimento, nas mais ricas.</p> <p>A21G4- O cacau de São Tomé e Príncipe. Alguns dizem que é o melhor chocolate do mundo.</p>
--	--	--	--	--

				<p>A20G4-As danças, as danças eles falam de círculos, pessoas como se fossem em círculos de dança. Depois a música é feita com tambores...têm quizomba, depois têm nomes estranhos.</p>
			Incorreto	<p>A1G1-Bangladesh e Ilha do Pico A6G1 – Ilha do Pico?! Isso é português; A3G1 – Mas a ilha da Madeira fica...fica...;M.- A ilha da Madeira está...está na linha do continente africano mas é Europa porque faz parte do nosso continente, do nosso país.;</p>
		O que vimos?		<p>A2G1–Eu já visitei Angola. Então, eu lembro-me que lá, quando eu fui lá que, euh... quando eu fui lá, as pessoas tinham...há umas que tinham um tom mais claro, que devia ser por não irem muitas vezes às praias...;E o tipo de roupa...era tipo uns vestidos com flores...euh Compridos e tinha muitos... euh...piercings e brincos. Eu tinha muito calor quando fui lá, eu...; A1G1 – Eu acho que sei. Algumas mulheres quando estão muito pesadas elas põem uma coisa na cabeça e põem o cesto lá e tem uma coisa para segurar. A8G1 – Sim! São Tomé, Euh, São Tomé é uma cidade muito bonita, muito grande. As pessoas, algumas crianças os pais não têm dinheiro vão para</p>

				<p>um casa, os pais deixam lá os filhos todos os dias e não se paga nada. Deixam lá os filhos e passam lá o dia. E as férias de verão...</p> <p>A8G1 – Os meninos tinham assim os cabelos encaracolados– As meninas tinham o encaracolado com trancinhas. As missangas nas tranças</p> <p>A11G2 – Já visitei Cabo Verde.;</p> <p>A11G2 – Eu lembro-me que nas férias de verão...Quando eu estava lá, quando eu ia para a rua, eu ia sempre para...eu passava, eu passava sempre pra...pra...pra lá ao lado de um sítio onde as pessoas trabalham - ... e eu ficava lá a ajudá-los sempre uma hora por dia e também uma coisa que me esqueci de dizer, que gastei 2 mil dólares só para entrarem...só a minha família. Só para entrar a minha família toda. Para entrar o hotel.</p> <p>A9G2 – Já estive em Angola, eu também já disse isto. É um país muito castanho... Euh, não é, não é, não tem tanta cor como a nossa cidade que é mais rica é muito castanho até o ar parece castanho, o chão, a areia é castanha, as pessoas... Assim, as casas, até a comida...</p> <p>A9G2 – Era muito castanha e... e... não é assim tanto mas é mas tem alguma pobreza e muitas....eu era</p>
--	--	--	--	--

				bébé mas ainda me lembro de certas coisas... - mas pagava-se um bocadinho...
	<u>Características</u>	<i>Físicas</i>	Correto	<p>A2G1 – É fácil, os lábios, Grossos... são assim;</p> <p>A6G1 – dedos magrinhos;</p> <p>A1G1: cabelo encaracolado; A3G1- Carapinha;</p> <p>A12G2 – A maior parte tem cor preta.E os lábios são maiores.;</p> <p>A9G1– Aaaaaah sei, sei mais uma característica...cabelo;</p> <p>A12G2 – Usam muitas tranças...;</p> <p>A13G3 – O tom de pele.;</p> <p>A14G3 – Eu sei, as mulheres costumam ter o pescoço muito longo, a boca, têm lábios carnudos; Têm o nariz mais achatado, para dentro ; cabelo É castanho;</p> <p>A17G3– As mulheres usam lenços..;</p> <p>A13G3 – o cabelo É preto!;</p> <p>Aos caracóis!;Todos – Apanhado. ;</p> <p>A16G3– Tranças.;</p> <p>A17G3– Têm assim umas coisinhas... Carapinha</p> <p>A19G4- A pele das pessoas é negra.</p> <p>A20G4- O cabelo é muito encaracolado</p> <p>A21G4-O nariz é diferente... o nariz é tipo... achatado.</p>
			Incorreto	<p>A1G1- Têm cor de olhos diferentes, mais escuros;</p> <p>A2G1- acho que são um bocadinho mais altos que nós.</p>

		<i>Línguas</i>	Correto	<p>A3G1-Não. Falam o francês, A1G1-inglês; A3G1 – Espanhol; A3G1- Nativas. Eles falam diferente de... eles é que cada ilha falam uma língua diferente e...; A1G1 – Crioulo, como a mãe do Rafael disse ! A12G2 - Alguns sítio falam crioulo.; A8G2 – E português ... porque o Rafael disse. ; A9G2- às vezes o sotaque inglês das...; A12G2 – Francês!; Todos – O português.; A13G3 – Falam inglês.; A14G3– Português em Moçambique e Cabo Verde, são os PALOP; A16G3 – Inglês, francês.; A19G4-O árabe.</p>
			Incorreto	<p>A3G1-Moçambicano A11G2 – E aí galera tudo bem com você?O brasileiro.</p>
		<i>Tradições</i>		<p>A2G1- Eu sei, kuduro; A3G1 – Euh cultura, euh estão a fazer as suas danças... Estão a rezar; A1G1- Tribo Massai ... Não é tipo...coisas que eles encontram tipo, aqueles espetros, máscaras, tambores; A2G1 – É tipo ah... como os instrumentos... com os materiais que há nas árvores... Todos – Eles parecem que estão a saltar; A1G1.- Estão a saltar, é próprio da tradição deles. Eles estão a dançar certo? A3G1 – Tem na comida, usam mais temperos ; Acessórios...;</p>

				<p>A4G1- Pinturas na cara e no corpo;</p> <p>A6G1- Têm muitas danças;</p> <p>A2G1- gostam muito da natureza;</p> <p>A8G2- As músicas também são diferentes e pintam a cara. ;</p> <p>A9G2 – Não é bem a música é os instrumentos que eles usam não são tão usados cá em Portugal. Com peles de animais.;</p> <p>A11G2 – Na esquerda...a dança...a dança...dois tambores.;</p> <p>A11G2 – Estão a saltar! Estes estão a rezar e estes acho que ... Estão a saltar;</p> <p>A8G2 – É uma dança da população.</p> <p>A8G2 – A Zimbabué...Eles estão a pintar a cara, vestem-se de....;</p> <p>A11G2 –Na tribo Massai, há uma dança...eles vestem-se, eles fazem como se fosse...um grupo;</p> <p>A8G2 - Eu pensava... assim em vez de darem presentes ebrinquedos, eles costumam conversar e dar comida...</p> <p>A12G2 – Eu sei uma da marroquina. A tapar a boca, só os olhos ficam de fora.</p> <p>A14G3– Eu sei. Eles gostam muito de fazer rodas e ligam muito àquelas coisas...às pedras por exemplo, aos objetos. ;</p> <p>A13G3 – Eles gostam de fazer aquelas coisas nos batuques;</p> <p>A17G3– Tocar!;</p>
--	--	--	--	--

				A15G3 – De dançar.
		<i>Vestuário</i>		<p>A2G1 –o vestuário... é esquisito...uns vestidos compridos... Vermelhos, vermelho é que é a cor...</p> <p>A2G1 – É para fazerem tribos e separarem...;</p> <p>A3G1 – É para, para, nunca, não se confundirem uns com os outros...Para não confundir com outras tribos; A2G1- utilizam muitos acessórios;</p> <p>A3G1 – Brincos, pulseiras. Quase toda a gente tem lá em África pinturas</p> <p>A12G2–Vestes vermelhas;</p> <p>A9G2 – Pouca roupa.</p> <p>A11G2– Na África do Sul para dançar eles vestem de maneira assim um bocado diferente.;</p> <p>A12G2 – Porque está calor.; A11G2 – Porque, porque, já sei, eles vestem assim com restos de por exemplo pano e tecido.;</p> <p>A9G2 – Às vezes vestem-se assim mesmo do tema da dança, assim do tema ou mesmo da dança;</p> <p>A14G2 - Eles vestem-se assim, porque acho que é porque, a aldeia pobre, mais ou menos pobre e conseguem ter...</p> <p>A17G3– Porque podem ser pobres e não terem dinheiro para comprar os tecidos para as roupas.;</p> <p>A14G3– Euh...gostam de se vestir assim, ou têm roupas novas.;</p> <p>A17G3– Querem poupar dinheiro;</p> <p>A14G3– Ah sim. Colares;</p> <p>As mulheres utilizam</p>

			<p>muitos colares no pescoço.; A16G3– Eles usam pulseiras também; A14G3– Brincos. Eles põem aqui...aqui...umas argolas!</p>
		<i>Habitação</i>	<p>A5G1– São feitas de matérias de tijolo; A7G1 – Algumas casa são feitas de palha. A2G1: São materiais que normalmente se encontram no chão não; A3G1– Acho que esta imagem aqui tem uma...uma...uma tipo uma masai,. Que é, que é... parece barro. A6G1 – É isso mesmo, é argila. ; A2G1– Em Portugal é um bocado raro...ver casa em argila.; A2G1– Lá muitas casas são em madeira... e há...e...euh... os cocos são usados para fazer de biquinis e..utilizam muito os materiais que a terra dá...; A1G1- A natureza... A6G1- Euh pobres...; A1G1- Porque essas pessoas que vivem nessas casas têm pouco dinheiro para mandar vir; A3G1 – Falta de tecnologia. A3G1 – Posso? Em vez de haver torneiras, falta de agua Acho quer era no norte. A12G2 – Estas aqui estão, estão como a Laura disse um pouco castanhas...E as nossas costumam ser brancas ou de outras cores.; A9G2- Eu lá em Angola, eu quando lá fui</p>

				<p>eu não tive dentro de nenhuma casa mas eu tive a sensação que as casa não são tão fortes como as nossas, são de cimento, umas são de cimento um pouco mais fraco, outras são propriamente de cimento mas não são tão bonitas mas isso não interessa...outro, outro, esse cimento mais fraco juntamente com...areia molhada ou... Algumas é com cimento mais forte e um bocado de areia molhada...; Todos – utilizam Argila.;</p> <p>A8G2- Mas por exemplo na África do Sul À prédios iguais aos de Portugal;</p> <p>A11G2- E em algumas zonas de Angola também, mas mais ricas!</p> <p>A13G3 – Tem vidro;</p> <p>A14G3 - Têm portas porque há casas que não têm portas. Que são mais pobres. Por exemplo, são feitas de...;</p> <p>A13G3 - Pedra.;</p> <p>A17G3 - Areia.;</p> <p>A16A13G3 – Argila;</p> <p>A14G3 – As janelas são feitas com grades– O chão é de areia...</p> <p>A16G3- O espaço é pequeno.;</p> <p>A15G3– É feita de materiais naturais– É colorida! A21G4- Tambores, feitos de pele de animais</p> <p>A20G4- Usam tintas.</p>
	Elementos Culturais	Definição		<p>A8G2– Os elementos culturais que elementos que cara;</p>

				<p>A11G2 - ...caracterizam!;</p> <p>A8G2 - ...que caracterizam uma cultura.;</p> <p>A9G2– São objetos que caracterizam uma cultura.</p> <p>A14G3-A própria cultura dos países ou das cidades, das tribos ou das pessoas;</p> <p>A13G3- As tradições dessas pessoas;</p> <p>A15G3- a comida</p>
		<p><i>Elementos Culturais dos países africanos</i></p>		<p>A10G2 – O clima, Às vezes, nós também temos falta de água...mas eu estou a falar de água mas pronto passado um dia ou dois depois temos água livremente e eles não, eles às vezes passam uma semana sem água. ;</p> <p>A11G2 – Eu sei. Eu lembro-me que quando estive em Cabo Verde, euh, lá quase...quase... não há tipo quase não há, não há piscinas...;</p> <p>A9G2 – Nós quando temos, quando saímos de casa há logo prédios à nossa frente e lá quando saem de casa há estradas e campos.;</p> <p>A8G2- A praia...;</p> <p>A11G2 – Por exemplo, a comida...;</p> <p>A12G2 - ...a cor da pele! A roupa.;</p> <p>A12G2 – Em África, eu acho que, acho que, não sei se é em todos os países mas na maior parte dos países tocam tambor.;</p> <p>A11G2– As festas.</p> <p>A14G2 – Nigéria. Sim vestiam-se assim com lenços na cabeça e com vestidos; A comida.; O sal.</p>

				<p>A mandioca, a cana-de-açúcar, euh....; O vestuário.; - As mulheres tinham os seios à mostra, usavam muitos colares, lenços na cabeça e aqui usavam sempre um pedaço de pele de cabra como se....;</p> <p>A13G3– Euh, andavam de camelo.Tinham muitas pirâmides.;</p> <p>A17G3 – Euh...O meu... Era...a comida era... tinha muita carne...Acho que tinham aqueles lenços na cabeça. Usavam aquelas cestas com comida. E vestiam-se tipo...euh...com aqueles tecidos...Até ou joelhos ou... a tapar da parte cima.</p>
--	--	--	--	---